

CIU DAD PAS AN DO

Volumen 15.2
Julio - diciembre de 2022

***Educación, Arte y Cultura: aportes y abordajes
para la construcción de paz en Colombia**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





Volumen 15,2

Julio - diciembre de 2022

Educación, Arte y Cultura: aportes y abordajes para la construcción de paz en Colombia

ISSN en línea: 2422-278X

ISSN impreso: 2011-5253

E-mail: revciudadpazando.ud@correo.udistrital.edu.co

Sitio web: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz>

Institución editora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Centro de Investigación y Desarrollo Científico
Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano - IPAZUD

Rector

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Vicerrectora académica

Mirna Jirón Popova

Directora CIDC

Ángela Parrado Rosellí

Director Revista

David Rafael Navarro Mejía

Editor

Jefferson Arley Díaz Mesa

Corrección de estilo

Cindy Marcela Sierra Rivera
Stephania Miranda Zácipa
Jefferson Arley Díaz Mesa

Diagramación y arte

Ana María Ardila Castro

Comité Científico / Editorial

Eugenia Allier, Ph.D.
Universidad Nacional Autónoma de México - México
eallier@gmail.com

Hugo Fernando Guerrero Sierra, Ph.D.
Universidad de La Salle - Colombia
hfguerrero@unisalle.edu.co

Luis Alberto Herrera Montero, Ph.D.
Universidad de Cuenca - Ecuador
herreramonteroluis@gmail.com

Jefferson Jaramillo Marín, Ph.D.
Pontificia Universidad Javeriana - Colombia
jefferson.jaramillo@javeriana.edu.co

Álvaro Díaz Gómez, Ph.D.
Universidad de Pereira - Colombia
adiaz@utp.edu.co

Mauricio Uribe López, Ph.D.
Universidad EAFIT - Colombia
muribel4@eafit.edu.co

Esta publicación se elabora y difunde como contribución a la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO del 18 al 20 de mayo de 2022, con el fin de mejorar la contribución de las instituciones y los sistemas de educación superior de todo el mundo, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, su promesa de no dejar a nadie atrás, y con la mirada dirigida hacia los futuros de la educación. El contenido de esta publicación no expresa necesariamente las opiniones de la UNESCO ni de sus Estados Miembros.

Las opiniones emitidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



La Revista Ciudad Paz-ando (RCP) es una publicación de acceso abierto, cuyas publicaciones semestrales se realizan bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir igual (CC-BY-NC-SA 2.5 CO), con la cual otros podrán distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

El titular de los derechos de autor es la Revista Ciudad Paz-ando, conservando todos los derechos sin restricciones, respetando los términos de la licencia en cuanto a la consulta, descarga y distribución del material. Cuando la obra o alguno de sus elementos se hallen en el dominio público según la ley vigente aplicable, esta situación no quedará afectada por la licencia.

Contenido

EDITORIAL

- Dos décadas del IPAZUD y 15 años de Ciudad Paz-ando: si la paz es posible, hoy vuelve a ser semilla** 5
Jefferson Arley Díaz Mesa
Editor

DOSSIER CENTRAL

- 1. La experiencia artística como articuladora de políticas de memoria y verdad: un análisis desde la incidencia de actores y narrativas sociales en Colombia** 10
The artistic experience as an articulator of memory and truth policies: an analysis from the incidence of Colombian actors and social narratives
Jaime Andrés Wilches, María Camila Cuello Saumeth y Wilson Díaz Gamba
- 2. La Hora Cultural: política cultural fariana y su contribución a la transformación creativa del conflicto** 26
The Cultural Hour: FARC's cultural policy and its contribution to the creative transformation of the conflict
Santiago Niño Morales
- 3. Revisión sistemática: efecto de la intervención psicosocial y creación artística en la promoción de resiliencia en niños y adolescentes** 38
Systematic review: psychosocial intervention and artistic creation effects in the promotion of resilience in children and adolescents
Ana Milena Velásquez, Sandra Milena Alvarán y Yeni Mira Marín
- 4. Si vis pacem, para educationis: una reflexión crítica sobre el lugar de la Pedagogía y la Educación para la Paz en Colombia** 50
Si vis pacem, para educationis: a critical reflection about the place of Pedagogy and Education for Peace in Colombia
Jefferson Arley Díaz Mesa y Jairo Andrés Hernández Cubides
- 5. Ausencia de las víctimas en la cátedra de paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la memoria histórica** 66
Absence of the victims in the chair of peace. A reflection from the Special Jurisdiction for Peace, art and historical memory
Diana Katherine Rodríguez López, Luz Iliana Calderón González, Paula Andrea Peña Sánchez y Nancy Gómez Bonilla
- 6. Un dueto para la paz: la educación en Derechos Humanos y el arte** 78
A duet for peace: human rights education and art
Karen Maricel Franco Bautista
- 7. Revisión de estudios sobre Educación Intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas** 90
Review of studies on intercultural education in Latin America: social movements, policies and educational proposals
Andrea Paola Calderón Rojas
- 8. Violencias simbólicas y físicas en el campus universitario: el caso de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas** 104
Symbolic and physical violence on the university campus: Universidad Distrital Francisco José de Caldas case
Beatriz Helena Guzmán Medina

| | |
|--|------------|
| 9. Estéticas de la transparencia en la casa de pique en Buenaventura – Colombia, 2020 | 114 |
| Aesthetics of transparency in the house of pique in Buenaventura <i>Jainer León Buitrago</i> | |
| 10. Maniobras políticas y artísticas juveniles en el marco del paro nacional de Colombia 2021 | 126 |
| Youth political and artistic expressions in the framework of the Colombian national strike 2021 <i>Andrea Marcela Mahecha Montañez</i> | |
| 11. Y no cesa la horrible noche: dimensiones de la protesta social nocturna 2020-2021 en Colombia | 138 |
| And the horrible night does not cease: dimensions of the nightly social protest 2020-2021 in Colombia <i>Rosmary Murcia Parra y Nury Carolina Ariza Rivera</i> | |
| RESEÑAS | |
| 12. Trascendencia y alcance del fotoperiodismo de Jesús Abad Colorado en su exposición “El Testigo” | 152 |
| <i>Natalia Blandón Ruíz</i> | |
| 13. Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles: Víctor Vich | 158 |
| Vich, V. (2021). Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles. <i>Jairo Crispín</i> | |
| 14. Para lograr una cultura para vivir en Paz - Hallazgos y Recomendaciones. Informe Final de la Comisión de la Verdad | 162 |
| Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Para lograr una cultura para vivir en Paz en: Hallazgos y Recomendaciones. Informe Final. Hay futuro si hay verdad. <i>Miguel Ángel Bernal Parada</i> | |
| PÁGINAS FINALES | |
| Sobre la revista | 169 |
| Directrices para los autores | 170 |
| Guideline for authors | 173 |
| Citas y referencias bibliográficas | 176 |
| Proceso de evaluación | 177 |
| Equipo editorial | 180 |

Editorial

Dos décadas del IPAZUD y 15 años de Ciudad Paz-ando: si la paz es posible, hoy vuelve a ser semilla

El inicio del nuevo milenio no solo se marcó por el continuismo de estructuras y procesos violentos de larga duración a nivel mundial, significó también nuevas maneras de ser en él para toda la humanidad. Eventos de la talla del 9-11 en Estados Unidos repercutieron de manera decisiva, hoy lo sabemos, en lo que conocemos como sociedad, su economía y estructura política. La crisis de lo social, reiterativa en las décadas de los ochenta y noventa, pareció alcanzar a todos en el globo y las consecuencias de tal envestida son palpables en cada esquina del hoy.

En el año 2002, conscientes de una historia violenta que no daba tregua y que firmaba su incisión en la Colombia del antes y el ahora con el fracaso de los Diálogos de Paz de El Caguán en el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), que se sumaba a tantísimas derrotas o victorias tibias de la paz colombiana a lo largo del último siglo, fueron, de allí en más, bastantes los puentes que se intentaron configurar entre diferentes escenarios de la vida social y la naturaleza de la guerra interna de la nación. Esto es de sus causas, procederes, perspectivas y, por su puesto, de los caminos plausibles para poder algún día habitar en paz en este país.

Aunados al espíritu académico del bum de los estudios de paz presente en el mundo desde el siglo pasado y con el advenimiento de un gobierno que auguraba el recrudescimiento de la guerra en Colombia, en Bogotá, de manera puntual, docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas decidieron asumir la responsabilidad de establecer una postura académica en la Institución respecto a la situación del país. Antes de terminar el año (2002), en el mes de diciembre y por medio del Acuerdo 014 del Consejo Superior Universitario, se creó el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad (IPAZUD), dependencia que, conexas a la vicerrectoría de la Institución, aceptó la misión de tender puentes de diálogo entre la sociedad colombiana y la paz, particularmente en los ejes de la investigación, la academia y la extensión y proyección social.

Con los bemoles que trae consigo tal compromiso extendido en el tiempo, más en una dinámica social tan cambiante e igualmente anquilosada como lo es la colombiana, todavía más respecto a la guerra y la paz, este 2022 representa dos décadas desde el nacimiento

del Instituto de Paz de la Universidad pública de la capital del país. De la mano de figuras importantes en el campo de estudio, el discurrir del IPAZUD a través del tiempo y la realidad colombiana ha reportado diversos resultados, uno de ellos es la presente revista: Ciudad Paz-ando cumple 15 años de publicación bianual ininterrumpida desde aquel primer número que en 2008 (1.1) tomó el nombre de "Somos un sueño posible". La esperanza que comportaba ser la primera revista científica especializada en estudios de paz en Bogotá era palpable desde el título.

La discusión se ha complejizado y transformado a través de los años desde cuando, en ese periodo, se tomó la decisión de revisar el estado de la sociedad global a través del prisma de las políticas de gobierno estadounidenses en "El desenfreno del unilateralismo. Una mirada a la política estadounidense en el ocaso del gobierno de Bush" (1.2), o un poco más adelante cuando en 2009 se tomó como foco de análisis la sociedad colombiana y una tradición cultural ciertamente dolorosa en "Mafia: una herencia de tres décadas" (2.1). Asimismo, cuando en 2010 se visitaron los 200 años del grito de la independencia nacional con "Bicentenario" (3.1), o los 21 años que cumplía en 2011 la Constitución Política de 1991 con "Los 21 años de la Carta. ¿Una soberanía constitucional fragmentada?" (4.1).

En 2011 Ciudad Paz-ando y el IPAZUD se situaron en lo que significaba el fin de los periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez con "El gobierno Santos: con Uribe pero sin Uribe" (4.2), atendiendo también, de manera progresiva, a los diferentes debates de la academia y las luchas reivindicativas que emergían en los estudios sociales y tomaban fuerza en el país. Ejemplo de esto último pueden ser: en 2013 "Estudios para la paz: representaciones, imaginarios y estrategias en el conflicto armado" (6.1) y "Indignación, movilización y acción colectiva" (6.2), o en 2014 "Violencias, géneros y sexualidades" (7.1).

Más adelante, en el año 2016 como también posteriormente, con el proceso y firma de los Acuerdos de Paz entre las entonces FARC-EP y el gobierno Santos, tanto el IPAZUD como su Revista se ubicarían rápidamente en el debate de la paz colombiana, esto es de su construcción: "La paz en Colombia: más allá de los acuerdos, más cerca de la sociedad" (9.1), "El posacuerdo: Hacia la

construcción de una paz multidimensional” (10.1) o “El conocimiento al servicio de la paz” (11.1), son algunos ejemplos de ello.

Con la llegada de la pandemia por el Covid-19, la paz y su análisis académico se vieron atravesados por diferentes variables que, paso a paso y de la mano de la comunidad internacional y colombiana, fueron siendo abordados periódicamente por el Instituto y plasmados en las páginas de Ciudad Paz-ando. En 2020 “Paz: una construcción colectiva en medio de la crisis social del Covid-19” (13.1) y “Memorias de un confinamiento: acercamiento a las vivencias del Covid-19 en Colombia” (13.2) pueden ser de interés sobre tal etapa, pues son resultado del trabajo realizado por el IPAZUD en los tiempos más álgidos de la crisis sanitaria en Colombia.

Posteriormente, cuando en 2021 el nuevo virus pareció ceder ante los esfuerzos de la humanidad por superarlo y adaptarse a él, se publicó “De vuelta a la normalidad en Colombia: ¿Qué pasó con la paz?”, un diálogo académico de talante interdisciplinar en el que se hacía un llamado a la atención nacional para volver la mirada a la guerra, pues esta reaparecía nuevamente como amuleto maldito de entre las ruinas de unos Acuerdos de Paz incumplidos: hechos violentos como las masacres, secuestros, atentados, enfrentamientos y el desplazamiento forzado, volvían a ser noticia común en la cotidianidad del país.

Con preocupación sobre lo anteriormente mencionado, el primer número de este 2022 en Ciudad Paz-ando se tituló “¿La paz se nos escurrió entre los dedos? Entre la pospandemia y el posacuerdo en Colombia”. Fue este un momento para visitar lo sucedido con los Acuerdos y la construcción de paz en el país, ambos prácticamente interrumpidos por el nuevo virus que azotó al planeta y que permitió el detrimento de muchas las pacificaciones territoriales ya logradas y el resurgimiento de las violencias de antaño. Así pues, como una continuación de esa edición que pretendió realizar una mirada crítica sobre un panorama ciertamente desolador, llega el presente número que, además de conmemorar las dos décadas del nacimiento del IPAZUD, es un fascículo especial en ocasión de la celebración de sus 15 años de circulación.

“Educación, Arte y Cultura: aportes y abordajes para la construcción de paz en Colombia” (15.2) es el resultado del trabajo colaborativo entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Fundación Universitaria Juan N. Corpas alrededor de la Cátedra UNESCO en Educación, Arte y Cultura de Paz. Asimismo, hace parte de los Productos de Conocimiento de la III Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC por sus siglas en inglés) realizada por la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU) en 2022, tras resultar ganadora de la reciente convocatoria internacional realizada por la Organización. Finalmente, siendo lo más importante,

es un número que se vuelve a adherir a la esperanza por la paz colombiana como horizonte posible y, tal vez, cercano.

Tras cuatro años de un gobierno anónimo y el retorno campante de la guerra a los territorios de Colombia, por primera vez en toda la historia de la Nación, este año (2022) por voto democrático los colombianos eligieron un gobierno de distinto talante político para dirigir el prosequir del país en los próximos cuatro años. Los comicios fueron una reñida contienda mediática en la que la paz, el cumplimiento de lo acordado con las FARC, los posibles diálogos con grupos armados aún existentes, la economía y la historia de asimetría social colombiana, junto con el Informe Final de la Comisión de la Verdad, jugaron un papel fundamental.

El presidente Gustavo Petro Urrego y la vicepresidenta Francia Márquez Mina son, y habrá que decirlo con todas la letras, la materialización de la esperanza por el cambio que los colombianos depositaron en las urnas. Aunque los resultados de su gestión y el cumplimiento (o incumplimiento) de lo prometido bajo tal bandera de cambio están aún por ser vistos, la realidad es que no es sencillo el reto que enfrentan en materia de paz los nuevos dirigentes: las ruinas ya derruidas por el tiempo de una paz continuamente desbaratada se encuentran obstruyendo el camino a un mejor país.

Con todo, la paz volvió a ser un horizonte posible y la empresa de su construcción hoy se encuentra, nuevamente, en auge: la inversión social en el país se plantea elevará sus cifras en los siguientes años, por lo que la inversión en la construcción de paz se espera le seguirá el paso. La denominada “Paz Total” de Petro avanza para convertirse en política de Estado y, a menos de cuatro meses de la llegada del nuevo gobierno, es innegable el trabajo constante por articular diferentes sectores de la sociedad y la política nacional para reconfigurar las estructuras que han perpetuado la desigualdad y la violencia en el país, se puede decir, desde siempre.

El IPAZUD y Ciudad Paz-ando continuarán depositando la esperanza en el diálogo académico argumentado sobre la paz en Colombia, y en este nuevo periodo que inició en agosto de 2022 estarán al tanto de la discusión de la agenda pública celebrando los aciertos y haciendo hincapié en los desvíos siempre inevitables en la empresa de construir un país en paz. Abordamos, pues, el vuelo de la esperanza siempre críticos y vigilantes: si bien la paz es posible, hoy vuelve a ser semilla.

¿Qué traemos en este número de Ciudad Paz-ando?

Esta edición de Ciudad Paz-ando presenta un dossier monográfico alrededor del gran temario que abarca la Educación, el Arte y la Educación para la Paz, y que es, como se mencionó arriba, el resultado del trabajo colaborativo alrededor de la Catedra UNESCO homónima

entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

El lector o lectora encontrará que el fascículo está dividido temáticamente en un total de 4 secciones: la primera está dedicada a los aportes del arte a las culturas de paz; la segunda a la Educación y las Pedagogías para la Paz; seguidamente nos encontraremos con acápite dedicado a las iniciativas artísticas que como hechos sociales y estéticos colaboran en la empresa de la construcción de paz; y finalmente un apartado de reseñas.

En la primera sección iniciamos con un estudio científico, realizado por el doctor Jaime Wilches y los maestros María Camila Cuello y Wilson Díaz Gamba, sobre la relación entre las experiencias artísticas y la construcción de políticas de memoria y verdad en Colombia. Posteriormente, Santiago Niño, docente de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital, presenta algunos de los resultados de su tesis doctoral acerca de la hora cultural como política organizacional en las extintas FARC-EP; esto es de su relevancia para la configuración identitaria, subjetiva e intersubjetiva de sus militantes antes del Acuerdo de Paz del año 2016.

Finalizamos esta primera parte con el trabajo de Ana Velásquez, Sandra Alvarán y Yeni Mira Marín, quienes desde la Universidad de Antioquia presentan la revisión sistemática de un total de 50 (cincuenta) trabajos de investigación, con el objetivo de determinar algunos de los efectos sociales de la atención e intervención psicosocial y la creación artística en la promoción de resiliencia en niñas, niños y jóvenes.

La segunda sección de este número está dedicada a la educación y la pedagogía para la paz y en primer lugar nos encontraremos con el documento de Jefferson Díaz y Andrés Hernández, en el cual se abordan las particularidades y urgencias de Colombia frente al acto formativo y la paz a partir del juego de palabras “Si quieres paz, prepara la educación”, deformación de la máxima latina de “si vis pacem, para bellum”. Asimismo, Diana Rodríguez, Luz Calderón, Paula Peña y la maestra Nancy Gómez se preguntan, a través de la revisión documental, sobre el porqué de la ausencia de víctimas en la Cátedra de Paz en Colombia: un ejercicio reflexivo que inmiscuye a la Jurisdicción Especial para la Paz, al arte y también al ejercicio de la memoria histórica.

A renglón seguido, Karen Maricel Franco expone el análisis que realizó sobre la relación entre la Educación en Derechos Humanos y el arte a través de la sistematización de diversas propuestas pedagógicas para la paz enmarcadas en las últimas dos décadas (2000-2021). Paola Calderón, por su parte, continúa con el análisis de investigaciones a nivel latinoamericano cuyo foco de estudio sean de manera general la Educación Intercultural y, de manera particular, los movimientos sociales y las propuestas formativas desde el marco de la política

pública. La segunda sección de este dossier finaliza con el estudio cartográfico que realiza la maestra Beatriz Helena Guzmán sobre las violencias simbólicas y físicas que se presentan en los campus universitarios. Trabajo que hace parte de su tesis doctoral y que toma como ejemplo a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En la última parte de este dossier especial encontramos tres artículos. El primero de ellos, un apartado de la tesis doctoral de Jainer León Buitrago, expone el proceso de investigación-creación transitado por el autor alrededor de la estética de la transparencia presente en las “Casas de Pique” en Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia), para posteriormente ser depositado materialmente en la instauración “Fantasmagorías sin olvido”, obra de arte expuesta en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá en el año 2019.

El siguiente documento socializa los resultados un análisis relacional, desarrollado por Andrea Marcela Mahecha, sobre las conexiones existentes entre la represión estatal y iniciativas artísticas frente a los conceptos de juvenicidio y necropolítica durante el Paro Nacional que vivió Colombia en el año 2021. Siguiendo este mismo hilo temático, Rosmary Murcia y Carolina Ariza cierran la tercera sección de este dossier con un texto que aborda la protesta social nocturna durante el mismo periodo, en este caso a partir del giro semiótico y espacial en las ciencias sociales, con la intención de visibilizar la potencia simbólica de distintas iniciativas que emplearon el arte como movilizador social.

Finalmente, el apartado de reseñas cuenta con tres documentos breves. Iniciando, la lectora o lector encontrará la reseña realizada por Natalia Blandón a propósito de la conocida obra “El Testigo” de Jesús Abad Colorado. A continuación, Jairo Crispín presenta el texto del autor peruano Víctor Vich titulado “Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles”; libro publicado en 2021 que aborda diferentes aristas de la política cultural en el Perú a propósito del asecho del mercado y la avalancha neoliberal sobre las economías tradicionales y originarias de ese país.

Como cierre de este número de Ciudad Paz-ando, el doctor Miguel Ángel Parada realiza una breve referencia de qué podremos encontrar los colombianos y la comunidad internacional en las casi 800 páginas del volumen de “Hallazgos y Recomendaciones”, específicamente en el apartado “Para lograr una cultura para vivir en Paz”, que hace parte del Informe Final de la Comisión de la Verdad entregado al país el pasado 28 de junio de 2022.

Manifestamos nuestro agradecimiento al equipo de trabajo de la Cátedra UNESCO en Educación, Arte y Cultura, en cabeza de la doctora Gloria Zapata, como también a la Fundación Universitaria Juan N. Corpas,

especialmente a su rectora, la doctora Ana María Piñeros. Asimismo, elevamos nuestra gratitud hacia la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, nuestra institución editora, y con ello a la Facultad de Artes ASAB, el Centro de Relaciones Interinstitucionales (CERI) y por supuesto a el equipo del IPAZUD, quienes en conjunto han hecho no solo posible la materialización de este número especial de Ciudad Paz-ando, sino también la realización del pasado “Seminario Internacional IPAZUD 20 años- Cátedra UNESCO en Educación, Arte y Cultura” que tuvo lugar el 26 y 27 de octubre (2022) en nuestra Institución, y en el cual contamos con grandes artistas y figuras internacionales de las Ciencias

Sociales y Humanas quienes nos acompañaron para hablar del arte a propósito de la paz.

Gracias también a nuestros autores, evaluadores y lectores. Esperamos que este nuevo número de Ciudad Paz-ando continúe colaborando a la difusión y apertura de diálogos argumentados sobre la realidad de nuestro país, y en que en estas páginas encuentren aportes significativos para sus procesos de investigación, educación, arte o academia.

JEFFERSON ARLEY DÍAZ MESA
EDITOR



La paz. la justicia y la costumbre

Por: Henry David Montoya Niño

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social, tomada en la Plaza de Bolívar (Bogotá D.C.)

01

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19784>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER


Artículo de investigación

La experiencia artística como articuladora de políticas de memoria y verdad: un análisis desde la incidencia de actores y narrativas sociales en Colombia

The artistic experience as an articulator of memory and truth policies: an analysis from the incidence of Colombian actors and social narratives

Jaime Andrés Wilches Tinjacá¹ 
Colombia

María Camila Cuello Saumeth² 
Colombia

Wilson Díaz Gamba³ 
Colombia

Para citar este artículo: Wilches, J.A., Cuello-Saumeth, M. C. y Díaz-Gamba, W. (2022). La experiencia artística como articuladora de políticas de memoria y verdad: un análisis desde la incidencia de actores y narrativas sociales. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 10-24. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19784>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 5 de agosto de 2022

¹ Doctor en Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra. Politólogo Grado de Honor y Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia. Comunicador Social y Periodista de la Universidad Central. Docente e Investigador, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Correo: jwilches@poligran.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4425-9394>

² Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesional en Negocios y Relaciones Internacionales de la Universidad de La Salle. Profesional de Recursos de Investigación en la Universidad del Rosario. Correo: maria.cuello@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0236-9146>

³ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Desarrollo Humano y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicólogo del Politécnico Grancolombiano. Correo: [wdiazg@udistrital.edu.co](mailto:w Diazg@udistrital.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9327-8452>

RESUMEN

Objetivo. Identificar actores y narrativas que han impulsado a la experiencia artística en su posicionamiento como eje articulador de políticas de memoria y verdad en Colombia. *Método.* Investigación de tipo exploratorio; aplicando la técnica de análisis documental se rastreó actores y narrativas que involucraran a la experiencia artística como promotora de prácticas de memoria y verdad. *Resultados.* En el proceso de sistematización del corpus se evidencia que la academia, el Estado y las organizaciones culturales de la sociedad civil han sido los actores más relevantes y sus narrativas han estado orientadas a resaltar el potencial pedagógico, restaurador y catártico de las manifestaciones artísticas. *Discusión.* Si bien el arte es una expresión autónoma que goza de libertad de acción, necesita también de diálogos interdisciplinarios, proyectos de inversión pública y reconocimiento de otros actores de la sociedad (medios de comunicación, empresarios, iglesia). Lo anterior, para fortalecer sus aportes en los retos y dilemas de políticas de memoria y verdad en el contexto del posacuerdo.

Palabras clave: Arte, memoria, verdad, academia, institucionalidad estatal, sociedad civil.

ABSTRACT

This research seeks to identify actors and narratives that position artistic experience as an articulating axis of Colombian memory and truth policies. In order to do this, the documentary analysis technique were applied In systematization of the corpus, it is clear that the academia, the State and the cultural organizations of the civil society have been the most relevant actors and their seeks to highlight the pedagogical, restorative and cathartic potential of artistic manifestations. Although art is an autonomous expression that enjoys freedom of action, it also needs interdisciplinary dialogues, public investment projects and recognition from other actors in society (media, business, church). This, to strengthen its contribution to the challenges and dilemmas of memory and truth policies in the post-agreement context.

Keywords: Art, memory, truth, academy, state institutions, civil society.

Introducción

Colombia es un país en el que el arte y la cultura han tenido que sufrir el exceso y el defecto. El exceso al considerarse un lenguaje dirigido a grupos minoritarios, pues en el país se estableció una “élite con capacidad económica para invertir en obras de arte” (Serna, 2009, p. 69). El defecto, al generar una mirada despectiva desde aquellos que definen las políticas científicas en el país y que dan prioridad a las ciencias exactas. Por supuesto, estas miradas estereotipadas han tenido impacto en la forma en la que se ha relatado la nación: negar los aportes del arte y el potencial político de las expresiones artísticas ha colaborado a la imposición de visiones unidimensionales de lo que define a las colombianas y colombianos.

Razón tenía Uribe Celis (1992) cuando argumentaba que el exceso de los gramaticalistas grecolatinos y de los expertos en leyes había generado una sociedad que, sin comprender bien de lo que se trataban las embelesadas disposiciones normativas o poéticas, negándoseles otras expresiones para sentir y expresar sus descontentos o inconformidades, terminó por acudir a la violencia, el miedo y la exclusión física y simbólica como formas de entender el país: a las buenas o a las malas. Esta herencia sociocultural caló en el fracaso de salidas políticas al conflicto armado, pues cada vez más se fortaleció un sector de la sociedad resistente al diálogo, intolerante a expresiones alternativas de orden social y orientado al apoyo de gobiernos que privilegiaban las vías de hecho.

Aun con la complejidad de este contexto, en el 2005 se firma un acuerdo de paz con los grupos paramilitares y en el 2016 con la guerrilla de las FARC. Tales procesos, con cuestionamientos y opositores, derivaron en la necesidad de implementar políticas de memoria y verdad (Vargas, 2013). En esta dirección, las narrativas oficiales y de las élites políticas intentaron monopolizar el relato a una versión acomodada de los hechos que desencadenaron la conflictividad armada y social. No obstante, sectores pertenecientes a las víctimas y activistas de la paz cuestionaron la intención de unificar las narrativas y emprendieron una lucha por exponer otras visiones de las causas y consecuencias de la violencia.

A este proceso de resistencia se sumaron otros actores de la sociedad civil, entre los que se destacan líderes culturales que fortalecieron una masa crítica con admirable creatividad para relatar el país desde la pintura, la literatura, la danza, la música, la escultura, el cine, y demás lenguajes artísticos, logrando así la divulgación a públicos que no tenían conocimiento o sensibilidad con los registros narrativos de los horrores en el uso y abuso de la eliminación física como estrategia para el control social. En términos de Bonilla et al. (2018): “En las áreas creativas, existen propuestas estéticas, conceptuales y técnicas que [...] van incorporándose a

la práctica de las comunidades, a los mecanismos de aprendizaje y a los criterios de valoración de las nuevas producciones” (p. 285).

En un primer momento, las élites aprovecharon el lugar secundario que ocupa el arte en la sociedad para intentar deslegitimar estas expresiones e incluso señalarlas de hacer apología del terrorismo -prejuicio catalizado por los medios masivos de comunicación-. Las consecuencias de esta macartización llevaron a que líderes culturales fueran amenazados y/o asesinados (Aguilar-Forero, 2018), despertando la solidaridad de sectores pro-paz e inspirando la idea de rodear la experiencia artística con actores y narrativas que fortalecieran su aporte en las políticas de memoria y verdad.

Si bien las persecuciones y asesinatos no se han detenido, el propósito de acompañamiento e interlocución a la experiencia artística deja de ser una iniciativa espontánea, voluntaria y aislada, y se convierte en un componente estructural de pedagogía, reparación y catarsis al dolor y las huellas que deja un conflicto precedido por la intolerancia, la exclusión y el odio (Revelo, 2020).

De acuerdo a lo expuesto, el objetivo del presente artículo es identificar actores y narrativas que han impulsado a la experiencia artística en su posicionamiento como eje articulador de políticas de memoria y verdad. La estructura del documento aborda en un primer momento el marco teórico con dos variables: el arte y la experiencia artística; en la segunda sección, se presenta el diseño metodológico, junto con la sistematización de los hallazgos en actores y narrativas que han visibilizado el rol de la experiencia artística; y por último se elabora una discusión orientada a resaltar las lecciones aprendidas y los retos a futuro de la manifestación artística, teniendo en cuenta el contexto de la Colombia del posacuerdo.

Marco teórico

El arte y la experiencia artística: su influencia en el conflicto y la construcción de paz

El arte como generador de prácticas de reconciliación

En el siglo XIX y comienzos del XX, el arte era un privilegio que pocos podían gozar. Su acceso era restringido y controlado a la comprensión de expertos (Valencia, 2005). Esto generó que el campo artístico en Colombia empezara a ser un espacio excluyente cuando se “constituyó un cuerpo de expertos que perpetuaron la diferenciación social de las élites a través del discurso del arte” (Garay, 2006, p. 310).

Esta época se caracterizó por el “arte religioso popular” aunque, de manera curiosa, las obras eran realizadas por personas que contaban con otro oficio distinto al artístico, y encontraban en esta ocupación un mejor

estilo de vida. Sus piezas acentuaban el nivel de exclusividad que prevalecía en ese entonces al momento de *adquirir* una obra de arte. Como afirma Barney (1965) "inclusive cuando el cliente es una Iglesia o un párroco, el acento de pobreza predomina" (p. 89). No se trataba, entonces, de crear productos que fueran de dominio público, sino todo lo contrario: los ejemplares eran obtenidos de manera que su posesión generaba estatus y marcaba la diferenciación entre distintas clases sociales.

Con la llegada del siglo XX, aparece en el país una nueva forma de arte, uno revolucionario conformado por diversidad de expresiones que daban cuenta del crecimiento de una nueva masa crítica que estaba dispuesta a cambiar la historia del lenguaje artístico en Colombia. No obstante, fue hasta la década de los 60's que "la presencia de la violencia incidió en la configuración de un arte testimonial de fuerte contenido político" (Pini, 2014, p. 25), pero con la estigmatización de coincidir con la formación de guerrillas. Como antidoto para evitar cualquier expresión artística fuera del marco elitario, llega el periodo del Frente Nacional, y con ello una sutil forma de institucionalizar expresiones artísticas y desconocer movimientos culturales como el rock (Escobar y Torres, 2016)

En medio de unas décadas marcadas por la resistencia y la estigmatización, llegó uno de los trabajos más interesantes para reconfigurar el rol del artista en el conflicto armado. Este es el caso de Jesús Abad Colorado, que con sus relatos e imágenes sobre el conflicto armado en el país generó un relato periodístico que trasciende a la expresión artística para llamar la atención sobre la necesidad ahondar en las historias de las personas que de manera voluntaria o involuntaria eran retratadas en una cotidianidad mediada por la guerra. El paso del testimonio periodístico a la galería itinerante ha sido reconocido como una narrativa ejemplificadora que hoy se extiende en artistas que exploran testimonios, voces y rostros para que estos hagan parte del diálogo nacional por la paz y accedan al derecho a ser reconocidos.

Paralelo al trabajo de Abad Colorado, se agenciaban a finales del siglo XX iniciativas que potenciaron la capacidad del arte para reparar víctimas al generar en ellas el deseo de "narrar, de dejar de lado el miedo a la palabra, de contribuir a la composición de múltiples memorias posibles, con las fracturas causadas por el tiempo, con los vacíos y lagunas propias del reflejo humano para evitar nuevas heridas" (Carvajal, 2018, párr. 13). A continuación, un par de ejemplos:

- Patricia Ariza, dramaturga y directora, se ha propuesto trabajar con poblaciones víctimas de la violencia en Colombia a través del arte. Desde el Teatro de la Candelaria, fue una de las pioneras en convertir la dramaturgia como

un espectáculo de reflexión y no solo de ocio burgués. Entre sus iniciativas destacadas se encuentra el trabajo con las Madres de Soacha, cuyos hijos fueron ejecutados extrajudicialmente en los mal llamados "falsos positivos". De esta última iniciativa nace la obra "En memoria de los desaparecidos", que busca dar voz a esas mujeres que han luchado porque el Estado dé una explicación por lo sucedido con sus seres queridos (El Tiempo, 2016).

- Iniciativa de memoria MUJER-ERES: el teatro como arte sanador, organizado por La Colectiva de Mujeres Refugiadas, Exiliadas y Migradas en España, quienes por defender sus derechos y luchar por la paz colombiana tuvieron que dejar el país. Esta iniciativa tuvo como objetivo desarrollar talleres artísticos para construir memoria colectiva y disminuir las vulneraciones que sufren las mujeres gracias a la violencia en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Por otra parte, en diversos sectores, además del conflicto, se presenta una transformación en la manera en que se percibe el arte. Esto se puede evidenciar en el fenómeno de la *costeñización* del país. Ejemplo de esto último puede ser El mapalé: ritmo afrocolombiano de danza que nació para el entretenimiento de los pescadores del caribe colombiano y que se ha convertido en un baile con un carácter sexual marcado, gracias a la inclusión protagónica y periódica en la programación del Ballet de Colombia por más de 50 años, pues se "refuerza en gran medida esa vaga pero consistente imagen de erotismo y sensualidad con que nos vinculamos y se nos vincula a las mujeres en Colombia" (García, 2016, p. 90). A fin de cuentas, uno de los objetivos del arte es lograr conexión y afinidad con el receptor. Una vez se consigue que el sujeto se sienta identificado con lo que ve, oye o siente, la obra habrá tenido un impacto, y es posible que sea adoptada en su sistema de creencias.

En este orden de ideas, el arte pasó de ser un recurso narrativo de las élites para ampliar la brecha entre clases sociales, a convertirse en una herramienta que expresa críticas, cuestiona el orden establecido y divulga injusticias, con la que se construye memoria y genera reconocimiento a un individuo, idea o costumbre, y que pese a tener diversas formas de expresión y distintas maneras de entendimiento, su objetivo es generar en el receptor sentimientos de felicidad, nostalgia, emoción, excitación, indignación, entre otras.

La experiencia artística en la sensibilización de procesos de memoria y verdad

El contexto en el que se encuentra Colombia, respecto al posacuerdo y la búsqueda por construir paz y ressignificar el valor de la verdad, requiere ciudadanos

que perdonen, toleren y reconozcan al otro. Como se mencionó anteriormente, el arte permite que el individuo sienta (tanto el creador de la obra, como el que la percibe). Por ello, una manera de lograr tal objetivo es mediante la educación artística, pero no en el sentido de aprender la forma en la que se realiza el arte, sino de comprender lo que este quiere transmitir. En este orden de ideas el arte:

[...] se caracteriza por el impacto y el reconocimiento que tiene en la comunidad que la realiza; se nutre de prácticas que contribuyen a elaborar los síntomas de una sociedad conmocionada, permitiendo la expresión de los testimonios de los sobrevivientes, la recuperación y la socialización de la memoria, la reconstrucción de las identidades, la configuración de nuevos sentidos frente a la ruptura, la expresión pública del dolor y la elaboración de los duelos. (Muñoz et al., 2020, p. 207)

El arte sensibiliza y genera un sentimiento de empatía y tolerancia. Si bien “frente a una obra de arte el hombre se comporta con mucha independencia, la deja que exista libremente como objeto” (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 10) y la interpreta de manera individual, autónoma y con criterio propio, también es cierto que en cada expresión artística hay un interés instrumental que se configura en la construcción de la obra que busca generar emociones puntuales. Es de esta manera “que el arte es accionada como constructora de simbologías que son capaces de promover la paz, tanto subjetivamente como objetivamente, en las realidades concretas de los individuos y sus comunidades” (Soriano y Silveira, 2018, p. 37)

Así, si el arte tiene el poder para generar tolerancia a la diferencia, se puede inferir que la experiencia artística se apoya de los lenguajes y epistemes de la “educación artística” para formar y concientizar individuos y colectivos que reflexionen acerca del origen de la violencia, la intolerancia a la diferencia y las responsabilidades que se tienen en la superación de sus causas y consecuencias. En otras palabras:

Las pedagogías para la reconciliación implican empatía, es decir, ampliar y mejorar la capacidad de ponerse en los zapatos de otros y otras, autorreflexionar sobre el papel que de forma pasiva o activa se ha adoptado en la guerra y en la construcción de paz. (Echavarría, 2020, p. 4)

De acuerdo con lo anterior, la empatía y sensibilización necesarias para construir un camino hacia la memoria, la verdad y la paz se generan a través de las contribuciones del arte. Esto da cuenta de la necesidad de apreciarlo en todas sus facetas: la estética, la discursiva, la artística, la narrativa, entre otras. Y más

que apreciarla, evaluarla y mantener un criterio ante la misma con el fin de desarrollar una conclusión propia sobre lo que se está percibiendo.

En este punto el primer actor de la triada academia, institucionalidad estatal y sociedad civil destaca su rol e importancia. Es a través de la academia que la educación artística es concebida como área fundamental y se formaliza desde el discurso estatal con la directriz del Ministerio de Educación Nacional, como se indica en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, lo que permite la creación programas académicos que “buscan la formación de los futuros maestros de educación artística potenciando el desarrollo de nuevas alternativas a la construcción de mundo a través de la integración de conocimientos y formación pedagógica, investigativa y disciplinar en las artes” (Castañeda, 2020, p. 14). Desde estas directrices también nacen experiencias populares que salen del aula de clase, trascienden el espacio laboral y exploran rutas que los llevan a la comunidad, buscando opciones de financiación en actores privados o cooperación internacional.

En este sentido, el arte y la experiencia artística se conjugan como factores clave para poner en marcha prácticas de reconciliación y sensibilización que se articulan con estructuras institucionales, académicas y de la sociedad civil, con la intención de incidir en la construcción de procesos y políticas públicas de memoria y verdad, y se convierten en una herramienta de participación que permite la “transformación de imaginarios culturales inscritos en los territorios a través de agenciamientos de actores y grupos sociales, particularmente maestros, artistas y jóvenes que encuentran en la educación artística la oportunidad de hacer parte de la transformación positiva del conflicto” (Castañeda, 2020, p. 180).

Método

La metodología usada para el desarrollo del presente análisis es de enfoque cualitativo: como indica Sampieri (2014) “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Lo anterior no implica el análisis o tabulación de datos numéricos sino de determinados casos y realidades que construyen distintos escenarios de investigación. De la misma manera, se desarrolló un estudio de alcance exploratorio, en cuanto permite identificar conceptos promisorios y prepara el terreno para su abordaje en futuros estudios (Sampieri, 2014).

Por otra parte, se tomaron como área de estudio los campos del arte y la construcción de paz, abordados en el desarrollo del artículo desde autores como Ramos y Aldana (2017), Marcuse (2002), Bourriaud (2008), Galaz (1971) y Mejía (2014), quienes comprenden estos conceptos como complementarios, pues desde que el arte

dejó de ser un privilegio para convertirse en un medio de reparación y reconocimiento, este ha sido una de las herramientas clave para pensar en un escenario de posconflicto y construcción de paz en Colombia.

El corpus de la investigación se sistematizó con la técnica de análisis documental, teniendo en cuenta criterios de búsqueda que involucran las variables del marco teórico: arte y experiencia artística. En la sistematización de los hallazgos se identificaron iniciativas de cuatro instituciones estatales, no estatales y fondos de apoyo enfocados en el arte para la paz; catorce instituciones de educación superior que cuentan dentro de su oferta con programas académicos que promueven la experiencia artística en la de construcción de paz; y ocho manifestaciones del arte participativo y popular en Colombia.

De la misma manera, se realizó una revisión bibliográfica que permite comprender y profundizar los resultados aportados por el corpus y sus características. De acuerdo con Gómez-Luna et. al (2014) esta (la revisión documental) consta de: una definición del problema, búsqueda de información, organización de la información y análisis de esta última. En este sentido, se abordan autores que desde la estética, la pedagogía, los estudios de género y de paz, la memoria, el teatro, la música y otras formas de arte, permiten desarrollar y justificar la propuesta de investigación aquí planteada, que apunta a la construcción de un concepto de arte para la paz independiente de los monismos metodológicos y conceptuales que distan de la realidad del país.

Por último, se detalla cada elemento seleccionado del corpus en tablas descriptivas que incluyen sus principales actividades o características, y de manera posterior se realiza un análisis que toma como punto de partida la bibliografía consultada, con el objetivo de identificar la importancia de dichos elementos y su incidencia en un escenario de construcción de paz a partir de iniciativas artísticas y pedagógicas.

Resultados

Los hallazgos del análisis realizado demostraron que en las últimas décadas el país ha comprendido la importancia de percibir el conflicto desde relatos que descentralicen las verdades oficiales o impuestas por un sector minoritario de la sociedad. Es importante y necesario encontrar una forma propositiva de narración sobre lo que ha sido la violencia en Colombia, forma que se ha manifestado desde la experiencia artística y sus conexiones con los lenguajes académicos, estatales y populares. Una manera de hacer pedagogía y fomentar que las personas conozcan sobre su historia nacional, es mediante las diversas manifestaciones del arte. Como mencionan Ramos y Aldana (2017):

[...] lo que aquí se intenta es generar una aproximación al tema, que contribuya al análisis de una serie de prácticas artísticas que, en el marco del arte contemporáneo, apuntan a la visibilización, en el ámbito de lo público, de las causas y consecuencias de la violencia política asociada con los diversos actores que ello implica: población civil, víctimas, Estado y grupos armados. (pp. 45-46)

El término *visibilización*, utilizado por los autores, es la clave del mensaje que pretenden transmitir pues es en este contexto el objetivo del arte. Lo que se pretende mediante la creación de distintas obras que capten la atención del público, de acuerdo con sus gustos individuales, es mostrar lo que ha sucedido a lo largo de las últimas décadas en términos de conflicto y violencia en Colombia, con la intención de que la sociedad comprenda su realidad nacional, y esta no quede en el pasado como un episodio lamentable que no merece ser recordado.

El objetivo de arte, en este orden de ideas, es no permitir que el pasado quede en el olvido, pero no para mantener un sentimiento de rencor hacia los autores de la violencia, sino como símbolo reparador hacia aquellos que han sufrido los horrores de la guerra. Como bien señala Guasch (2005), en el arte “se halla efectivamente la necesidad de vencer al olvido, a la amnesia mediante la recreación de la memoria misma a través de un interrogatorio a la naturaleza de los recuerdos. Y lo hace mediante la narración” (p. 158). De manera que tal narración no se realiza de forma lineal sino abierta para que cada espectador pueda realizar una lectura amplia que no se limite a sus conocimientos previos –en caso de que existan o no–.

La tarea de quienes no han vivido en carne propia el conflicto es esa: recordar. Para tal fin existe el arte, entre más disciplinas que se dedican a fortalecer la memoria histórica. Si se olvida el sufrimiento pasado, se olvidan “las fuerzas que lo provocaron” (Marcuse, 2002, p. 214). El elemento más importante es conocer la historia propia para no condenarse a repetirla, pues aquel ser que es consciente de quiénes le han hecho daño, no vuelve a concederles el poder de hacerlo repetidas veces. De allí el potencial del arte como herramienta que reivindica a las víctimas mediante relatos que se activan en dispositivos testimoniales de memoria y verdad. En palabras de Rubiano (2014) “el arte es el contrapeso de la barbarie, pues olvidar la masacre es olvidar las condiciones que la hicieron posible” (p. 35). Esta acción no solo reivindica, sino que también funciona como vehículo de liberación y forma de restauración de los derechos de la memoria (Marcuse, 2002).

El arte, a su vez, es una alternativa para aquellos que están cansados de los medios de conocimiento impuestos socialmente, como la escuela y los medios de

comunicación. De acá el nacimiento del concepto de Arte Popular, el cual crea espacios libres y duraciones que se contraponen a los ritmos de la vida cotidiana (Bourriaud, 2008). Oportuno para quienes buscan una manera distinta de recrear eventos pasados que resulten comprensibles en el contexto moderno.

De la misma manera, las instituciones nacionales e internacionales se han propuesto crear iniciativas que promuevan el arte para la construcción de paz en Colombia. En este sentido, tanto el sector estatal como el sector privado, junto con alianzas entre estos dos, han generado distintas propuestas para financiar y mantener proyectos que desde el arte y la cultura promuevan un contexto de posacuerdo que se enmarque en la construcción de paz (Tabla 1).

| Institución/ Fondo | Carácter | Descripción |
|--|------------|--|
| Estrategia Cultural y Artística - arte, paz y verdad | Estatal | Esta estrategia es parte del proceso para el reconocimiento de las dimensiones éticas y estéticas de las comunidades, lo que permite un primer acercamiento hacia las transformaciones estructurales, institucionales y culturales que deben darse en el país para la construcción de la paz (Comisión de la Verdad, 2022a). |
| Women's Peace & Humanitarian Found | Estatal | Mecanismo global de financiación que reúne a actores como el Sistema de Naciones Unidas, algunos gobiernos, el sector privado y la sociedad civil con el fin de promover la participación, el liderazgo y el empoderamiento de las mujeres en la construcción de paz (ONU Mujeres Colombia, s.f.). |
| Fundación Prolongar | No estatal | La Fundación Prolongar es una de las organizaciones que ha explorado la importancia de las metodologías basadas en la creatividad y las artes en los procesos de memoria y reconciliación (Fundación Prolongar, 2020). |

| | | |
|---------------------------|------------|---|
| Fundación Escuelas de Paz | No estatal | Esta ONG ha apoyado el desarrollo de la paz en Colombia desde 2001. FEP trabaja con la sociedad civil, el gobierno y actores internacionales para poner sobre la mesa la importancia de diversos caminos a la paz y promover programas que eduquen a los jóvenes sobre la construcción de paz a través de distintos proyectos (Campaña Mundial por la Educación para la Paz, 2018). |
|---------------------------|------------|---|

Tabla 1. Instituciones estatales, no estatales y fondos de apoyo enfocados en el arte para la paz.

Nota. Información de Comisión de la Verdad (2022a), ONU Mujeres Colombia (s.f.), Fundación Prolongar (2020), Campaña Mundial por la Educación para la Paz (2018), Elaboración propia (2022).

Entre las iniciativas mencionadas anteriormente destaca la de la Comisión de la Verdad (2022a), pues su principal fin es la búsqueda de la reconciliación mediante la verdad, y en ese camino ha encontrado en el arte y la expresión simbólica un aliado para evitar la revictimización de los protagonistas y transformar a través de la memoria. Sin embargo, el sector privado no ha sido indiferente al proceso de paz y tanto instituciones de educación como empresas han buscado el apoyo de diferentes organismos y actores externos para mantener sus proyectos y así sumar a las instituciones estatales que han buscado crear una cultura de paz a partir de las artes.

El conflicto, la paz o el posacuerdo, la memoria histórica y la violencia política, han tomado auge en las últimas dos décadas en las ciencias sociales y el ámbito de la educación gracias a la coyuntura por la que atraviesa el país (Ramos y Aldana, 2017). Esto se puede evidenciar en los esfuerzos que algunas Instituciones de Educación Superior (IES) han hecho por formar estrategias y asumir su rol como educadores, entendiendo el contexto actual en el que se encuentran. A continuación, en la tabla 2 se relaciona una lista de ejemplos sobre instituciones y programas que buscan crear una cultura académica de construcción de paz:

| Institución | Programa |
|--------------------------|---------------------------------|
| Universidad de Los Andes | Maestría en Construcción de Paz |

| | |
|--|--|
| Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá | Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos / Especialización en Resolución de Conflictos |
| Pontificia Universidad Javeriana de Cali | Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario |
| Universidad de Cartagena | Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz |
| Universidad de Medellín | Maestría en Conflicto y Paz |
| Universidad Nacional de Colombia | Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz / Especialización en Justicia, Víctimas y Construcción de Paz |
| Universidad de Pamplona | Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios | Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía |
| Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Maestría en Educación para la Paz |
| Universidad del Norte | Maestría en Negociación y Manejo de Conflictos |
| Universidad del Rosario | Maestría en Conflicto, Memoria y Paz / Especialización en Educación para la Paz y Formación Ciudadana |
| Universidad de Caldas | Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz |
| Universidad Francisco de Paula Santander | Maestría en Estudios Sociales y Educación para la Paz |
| Universidad Popular del Cesar | Especialización en Construcción de Paz y Territorio |

Tabla 2. Programas académicos de construcción de paz en Colombia.

Nota. Información de La República (2016) y Ministerio de Educación Nacional (2022). Elaboración propia (2022).

No es coincidencia que más de la mitad de los programas académicos se oferten en IES privadas. Una hipótesis que puede explicar este fenómeno es que

estas últimas “no se pueden quedar por fuera de este formidable desafío en formación, investigación y extensión” (Cárdenas, 2016) que representa el posconflicto o posacuerdo. Por ejemplo, algunas de las líneas de investigación en artes y enfoques en esta área que se pueden identificar en las maestrías relacionadas con construcción de paz son:

- En la Maestría en Construcción de Paz (Unian-des) se especifica que los estudiantes podrán adquirir una mirada panorámica de los retos de la construcción de paz –desde las instituciones políticas hasta las expresiones artísticas–, ofreciendo los cursos de: Arte, Conflicto y Construcción de Memoria, y Arte y Política.
- El Programa de Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos (Unipamplona), se encuentra adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, demostrando la relación innegable entre estas dos áreas.
- La Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía (Uniminuto) desarrolla seminarios como Las Resistencias Ciudadanas como Acto Creativo, No Violencia y Transformaciones Culturales.
- La Maestría en Conflicto, Memoria y Paz (UR) está dirigida a egresados de sociología, antropología, historia, ciencia política, filosofía, artes liberales y derecho.

De igual manera, programas como la Maestría en Artes de la Universidad de Caldas tienen un fuerte componente relacionado con la construcción de paz en sus líneas de investigación. En este caso, cuenta con el grupo de investigación PRACMA (Prácticas Artísticas Contemporáneas, Mediaciones y Archivo) que incluye la línea de investigación: Archivo, Memoria y Patrimonio.

Asimismo, desde la Universidad Pedagógica Nacional, la Maestría en Artes, Educación y Cultura, ha incluido el proyecto y línea de investigación Arte y Formación para la Paz, que menciona dentro de sus objetivos:

Analizar de qué forma el arte contribuye a la reparación individual y colectiva en su dimensión moral y simbólica, a la sensibilización y humanización en los procesos de reconciliación y a la transformación de imaginarios, realidades y proyectos de vida. (Universidad Pedagógica Nacional, 2022)

Los anteriores son ejemplos que muestran cómo se ha generado una relación de mutualismo y necesidad recíproca entre los temas de paz y el arte, pues juntos construyen mejores resultados para la sociedad. Por otra parte, a ese interés de las IES por involucrarse en asuntos de conflicto y paz, se suma el papel que han jugado las prácticas artísticas contemporáneas. Como alude Rubiano (2014) “Podemos agrupar estas prácticas, inicialmente, en tres categorías: las que buscan crear

con la comunidad (arte participativo), crear una comunidad (estética relacional) o crear para la comunidad (arte terapéutico)” (p. 36).

La primera categoría que describe el autor busca involucrar a la comunidad protagonista de manera que la memoria no solo sea concebida desde un espacio externo y ajeno, sino que quienes han vivido el conflicto también logren recordar y reivindicarse a sí mismos, afrontando su experiencia y encontrando en el arte una forma de superarla. En este arte participativo se pueden encontrar cuadros, pinturas, exposiciones fotográficas e incluso bibliografía que visibiliza a la comunidad en su cultura y naturalidad. Detrás de la presentación de grandes obras de este tipo se encuentra un trabajo de campo y acercamiento con las víctimas que, a su vez, funciona como pedagogía para las mismas gracias a que el ser escuchados, aconsejados y valorados por su importante rol social en el país, les ayuda a comprender que su pasado no tiene que ser confundido con olvido o resignación.

En la tabla 3 se presentarán algunos ejemplos de dicho arte participativo, que han inspirado otras expresiones artísticas:

| Artista/ Autor | Título | Descripción |
|--------------------------------|---------------------------------------|--|
| Anónimo | Galería Partes de ASFADDES | Está compuesta por 74 piezas de vidrio, que tienen forma de pirámide invertida y muestran los rostros y nombres de personas desaparecidas. Fue entregada a la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos ASFADDES en el 2000. |
| Fundación Nydia Erika Bautista | Prohibido Olvidar A Los Desaparecidos | Esta exposición muestra los rostros de las víctimas alejadas de sus familias, los rostros y las palabras de quienes los buscan y las voces de la comunidad nacional e internacional que piden un Basta Ya! de desapariciones forzadas. |

| | | |
|--|---|---|
| Juan Manuel Echavarría | Requiem NN | Son las tumbas de los NN; de cuerpos que bajan por el río Magdalena. Son rescatados y enterrados en el cementerio de Puerto Berrío, y la gente los “escoge” para pedirles favores a sus ánimas. A cambio de los favores, la persona se compromete a cuidar la tumba, bautizar y a darle un nombre al NN. En la muerte, el NN vuelve a ser humanizado. |
| Corporación Mariamulata | Cosechando la verdad | Con niños de la comunidad de Rincón del Mar en San Onofre (Sucre), se construye una coreografía gestual para abrir una reflexión en torno a las violencias sexuales ejercidas por grupos paramilitares. |
| Centro de Memoria - Fundación Manuel Cepeda y Asociación Minga | El Costurero de la Memoria | Es un espacio de acompañamiento a víctimas de desplazamiento forzado, desaparición forzada, violencia sexual, ejecuciones extrajudiciales y otras vulneraciones relacionadas con la ausencia de garantías de sus derechos. |
| Comunidad de Cali y 20 muralistas del país | Festival de arte urbano ‘Pintando paz y esperanza’ Comuna 13 Cali | Oportunidad para construir tejido social. “Aquí ya se tenían procesos de años anteriores para enfrentar la violencia y precisamente el arte se trata de eso, de llegar a la comunidad, expresarse, despertar nuevas mentalidades y almas creativas” Yenderson Riobueno, artista y líder comunitario. |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Alejandra Borrero y Camilo Carvajal | Cinco mujeres un mismo teatro | Cinco víctimas de la trata de personas, que estuvieron secuestradas por varios años en países como Japón, España y Panamá. Esta obra hace parte de la campaña 'Ni con el pétalo de una rosa', de Casa E, denunciando la violencia de género, de la mano de varias asociaciones de víctimas en el país. |
| Unión de Resistencia Cali (URC) | Jóvenes y resistencia: el arte para transformar conflictos | Diálogo con jóvenes y comunidades que forman parte de las manifestaciones y paros que muestran cómo el arte es un puente de comunicación para promover cambios sociales. |

Tabla 3. Manifestaciones del Arte Participativo en Colombia

Nota. Información de Comisión de la Verdad (2022b), Alcaldía de Cali (2022), El Espectador (2021), Centro Nacional de Memoria Histórica (s/f), El Tiempo (2016). Elaboración propia (2020).

La segunda categoría, también llamada “arte relacional”, hace referencia a aquellas relaciones que se pueden crear entre los sujetos, de tal manera que doten de vida a una nueva comunidad –aquel grupo que cuenta con un factor u objetivo en común, y que por este se identifican-. Por último, el arte terapéutico como tercera categoría se propone crear contenido artístico y estético que beneficie a la comunidad. Galaz (1971) lo explica así: “el artista produce para una comunidad; no para él, sino para los demás; para todos los que quieran saber en qué mundo viven. El artista se convierte con su obra en un activo proponente” (p. 36).

Si bien es substancial que la sociedad realice un proceso de reconocimiento a sus víctimas y la historia del conflicto, lo primordial es que ellos mismos se reconozcan como tal y tomen la decisión de seguir adelante e iniciar una nueva vida, siempre teniendo en cuenta que transcurra un tiempo prudente para que esto ocurra. Como menciona Abad (s/f), “el arte es un generador de cambio (aunque no de forma masiva e inmediata)” (p. 25). Un tercer elemento de gran importancia en este apartado, junto con el arte y la memoria, es la comunicación. Como menciona Mejía “el arte y la comunicación nos ayudan a escribir a través de diferentes lenguajes nuestra memoria, y esa memoria se arriesga a ser transformada sin olvidar sus raíces” (2014, p. 71).

Discusión

No es un secreto que la historia de Colombia en las últimas décadas ha sido protagonizada por el conflicto armado, impulsado por grupos insurgentes que tomaron las armas en una guerra contra el Estado. Uno de ellos, las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), hoy Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC), decidió tomar el camino del diálogo para iniciar un proceso de paz que beneficiara a los colombianos, fueran víctimas directas o no de dicho enfrentamiento. En este proceso, el arte ha jugado un papel fundamental:

Los alabaos, el bullerengue, el punk, el rap y muchos otros ritmos, han dado cuenta por años del sufrimiento de las comunidades en el marco de la guerra, pero también han sido su voz y su soporte para resistir y oponerse a la guerra. En los bailes y festividades las comunidades refirman sus fortalezas y espantan la tristeza. El teatro, el cine, la literatura y la fotografía nos ha permitido conocer la dura realidad de los otros y desatar la empatía que nos hace miembros de una misma comunidad. El arte nos ha permitido nombra lo innombrable y hacer visible lo invisible. (Comisión de la Verdad, 2022c, p. 704)

En este sentido, se puede inferir que el arte no solo expone sino que también da voz y protagonismo a quienes nunca lo han tenido. Sumado a esto, es importante que los colombianos comprendan que la tarea de construir una paz estable y duradera no es solo responsabilidad del gobierno nacional de turno y las FARC, esta es una labor en la que pueden aportar en la cotidianidad: desde reflexionar sobre los actos del victimario y reconocer a la víctima. Por lo anterior “es necesario hablar de una pedagogía para la paz ya que Colombia ha vivido por más de dos generaciones en conflicto, las cuales aún siguen vigentes en las regiones del país por diferentes aspectos” (Canchala y Rosales, 2016, p. 54).

Como señalan los autores en mención, la importancia de una pedagogía para la paz radica en la búsqueda de una convivencia sana y guiada por el respeto a la diferencia: esa es una de las formas más efectivas para acercarse a lo que es la paz. Además, es importante tener en cuenta la manera en que se hará una pedagogía adecuada, pues como señala la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017) “la Educación para la Paz responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia” (p. 17).

Lo anterior permite dilucidar que la firma de un Acuerdo de Paz trajo consigo no solo la posibilidad de pensar un nuevo contexto en el que la violencia

no sea protagonista, sino además diferentes responsabilidades que indican la necesidad de trabajar en un proceso de construcción de paz, más aún con una masa crítica que ha crecido y exige divulgación y comunicación asertiva de los procesos que se llevan a cabo para reparar y diseñar relatos de memoria y verdad histórica y jurídica. Como resultado de esta presión organizada y constante para evitar la homogenización del relato, se resaltan dos experiencias:

En primer lugar, la Comisión de la Verdad (2022c) hizo referencia a algunos aspectos que, a su juicio, tienen que ser objeto de discusión y parte importante de la transformación. Uno de ellos destaca la necesidad pertinente en un contexto de posacuerdo, pues “se aproxima a otros aspectos relacionados con las narrativas, los procesos pedagógicos y los ejercicios de memoria por la importancia que estos tienen en el marco de la nueva visión de seguridad” (p. 845). Estas visiones y el esfuerzo de integrar el mayor número de voces posibles han sido diseñados con la presentación de una oferta performativa y digital que responden a distintos públicos objetivo. Y de esa experiencia, se destaca que el arte ocupa un lugar central al vincular a los ciudadanos de a pie como mediadores directos y responsables de su manifestación artística y cultural.

El segundo lugar, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) defendió la necesidad de integrar la manifestación artística en los procesos testimoniales que debían tramitarse desde la perspectiva jurídica. La postura de Patricia Linares –en ese momento presidenta de la JEP–, fue tajante y es relatada por el periodista Ricardo Silva:

Cuando nosotros empezamos las primeras audiencias, relató Linares, “en el caso 01, que es el que se conoce como secuestro, se invitó a las víctimas a las versiones. Y en alguna de las versiones de las audiencias, sobre la mesa, había una vela prendida”. La magistrada contó luego que la presencia de la vela llamó la atención negativamente en algunas personas, pues fue vista como una especie de espectáculo; sin embargo, ella decidió dejarla y al final revelar el motivo a sus detractores. En esa audiencia, aseguró Linares, las víctimas presentes, que colectivamente habían sufrido una victimización y de las cuales algunas habían muerto, habían pedido que la vela pudiera representar a quienes habían fallecido. Si las víctimas quieren que estos actos o manifestaciones artísticas con mensajes contundentes tengan un espacio, cuenta la magistrada, estos deben permitirse. (Arcadia, abril 28 de 2019)

Del análisis realizado se puede concluir que es necesario desarrollar metodologías diferentes de acuerdo con cada contexto a fin de que se pueda enseñar –que es lo más importante– a la sociedad que es posible transformar la cultura de la violencia que ha sido

protagonista en los últimos años en Colombia en una cultura de paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017), de tal manera que esta última no parezca algo inalcanzable o utópico, sino realizable y más cercano de lo que se podría pensar.

La experiencia artística implica proveer a las personas de narrativas inclusivas y plurales para comprender la realidad social. Por esto su objetivo es “formar ciudadanos que propendan por observar e interiorizar realidades locales y globales que le rodean y de responder a los retos del contexto histórico, social, cultural, económico, político, ideológico en el que se encuentra” (Rojas, 2018, p. 18).

Si lo anterior tiene lugar, ellos podrán decidir con libertad la manera en que exigen el respeto a sus derechos y los de los demás, aceptando las diferencias que puedan existir entre comunidades y culturas, sin acudir a la violencia. Por el contrario, reconociendo la importancia de la diversidad y características del otro (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017). De acuerdo con lo anterior, “las pedagogías para la paz buscan antes que nada desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre las distintas situaciones de vida para la toma de decisiones; especialmente cuando estas involucran a otras personas” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017, p. 45).

En este apartado el arte también juega un rol importante debido a que cuando un grupo social o colectividad se organiza para exigir sus derechos y rechazar cualquier forma de violencia, está promoviendo un proceso de cultura de paz en lugar de actos violentos, y esto se puede realizar mediante expresiones artísticas alternativas, que se caracterizan por impulsar la no-violencia y la construcción de paz, legitimando comportamientos pacíficos entre sus miembros (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2017).

A partir de la experiencia artística en un contexto de posconflicto, se puede desarrollar la capacidad de aceptar la diversidad en cada uno de los miembros de la sociedad, sea por su cultura, etnia, género u otra característica. Sumado a esto último es importante consolidar relaciones entre los distintos grupos sociales a fin de crear canales de comunicación y cooperación efectivos y edificantes para cada comunidad. En términos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995) “la educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos” (p. 8).

Asimismo, en este escenario la labor realizada no solo se ha encaminado en la creación de políticas públicas o productos académicos que hagan referencia al conflicto y la paz en Colombia, sino que ha buscado trascender y generar un impacto en distintos sectores sociales a partir del uso de diversas metodologías para la construcción de narrativas que exploren y

cuestionen los lugares comunes de la memoria oficial y la verdad institucionalizada o el trabajo con población excombatiente que está integrada a procesos de desmovilización, deserción, reintegración, reincorporación y normalización⁴ (Estrada-Fuentes, 2018). Lo que más habría que destacar es que se cree un acercamiento entre cada uno de estos sectores y aquellos que han vivido la guerra en carne propia. Esas personas que merecen ser escuchadas y reconocidas como personajes que han marcado la historia del país desde la cotidianidad de sus vivencias y testimonios.

La Comisión de la Verdad y la Jurisdicción Especial para la Paz entendieron el contexto y articularon a la academia y la sociedad civil para que se mantuvieran en equilibrio entre el registro narrativo y empírico y las expresiones artísticas como vehículo para movilizar las sensibilidades rastreadas y sistematizadas por los equipos de investigación que han participado en este ejercicio de búsqueda de relatos para la construcción de memoria y verdad. El valor del ejercicio reside en que el arte no queda sometido a un registro complementario y accesorio de comunicación política o del positivismo jurídico, sino que tiene la autonomía e independencia de presentarse como una variable de comprensión que está dispuesta a los públicos que estén interesados en sus lenguajes. Se trata de un caleidoscopio de posibilidades y de diálogos interdisciplinarios en el que se reconozcan capacidades y dimensiones. Como lo plantea Valencia-Tobón (2022):

For the biological scientists, participation meant acknowledging that ex-combatants could help them advance their scientific work. For community leaders, it meant being willing to talk with people who were symbols of violence, and for ex-combatants, it meant acknowledging that the war they had taken part in had affected many civilians. (p. 35)⁵

Para finalizar, cabe mencionar que las expresiones artísticas se están potenciando gracias al crecimiento de la masa crítica y el interés por profundizar cada vez más en temáticas como el conflicto y la paz en Colombia por parte de la academia, la institucionalidad estatal y sectores artísticos que buscan alternativas de acceso al conocimiento.

4 Las definiciones para los procesos de articulación a la sociedad civil han variado con el tiempo y depende del enfoque del gobierno o los intereses de los líderes de los grupos armados ilegales. Al respecto se recomienda la tesis de Salamanca (2022)

5 Para los biólogos, la participación significó reconocer que los excombatientes podían ayudarlos a avanzar en su trabajo científico. Para los líderes comunitarios significó estar dispuesto a hablar con personas que eran símbolos de violencia, y para los excombatientes significó reconocer que la guerra en la que habían participado había afectado a muchos civiles (traducción propia, 2022).

En todo caso, es menester guardar prudencia con la zona de confort, pues grupos extremistas insisten en el arte como un producto reducido a minorías con poder económico y amenazan a los sectores alternativos que promueven expresiones culturales de memoria y verdad, pues con esto último terminan por poner en peligro sus intereses y posicionamientos coercitivos en los territorios donde históricamente han ejercido el poder. Este es un tema para explorar y profundizar en futuros proyectos de investigación, en los que se reconocerán los elementos de la pedagogía para la paz desde las artes y las transformaciones en las políticas públicas de memoria y verdad que contribuirán al proceso de reconciliación y la neutralización de tácticas de estigmatización como discursos de odio, revisionismo histórico y posverdad.

Los escenarios que se vislumbran a futuro requieren proyectos de inversión pública que financien proyectos culturales y cimienten bases en los territorios que, afectados por el conflicto armado, encuentran en la experiencia artística un camino para sanar y evitar el reciclaje de ciclos de violencia. En los últimos tiempos, se ha venido fomentando encuentros, festivales, juntanzas que, con el apoyo de sectores académicos, estatales y de la sociedad civil, presentan las experiencias e inspiran a otros actores a ver en el arte y la cultura un camino de resistencia, pero también de incidencia en las políticas de memoria y verdad.

Aún falta por integrar otros sectores de la sociedad civil. En el rastreo no se hizo visible la acción decidida de medios de comunicación, sectores empresariales e instituciones eclesiásticas. Puede ser que los criterios de búsqueda lleven a este sesgo de interpretación, y por ello es necesario continuar en el diseño de instrumentos que deriven en la visibilización de iniciativas que potencian la experiencia artística, contribuyen a repensar el lugar de la memoria y la verdad, y reflexionan sobre el sentido de diversificar los relatos de país y nación.

Referencias

- Abad, J. (s.f.). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm>
- Aguilar-Forero, N. J. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Historia Crítica*, (68), 111-130.
- Alcaldía de Cali. (2022, marzo 26). *Comunidad pinta de paz sus fachadas en la Comuna 13 de Cali*. <https://www.cali.gov.co/cultura/publicaciones/167946/comunidad-pinta-de-paz-sus-fachadas-en-la-comuna-13-de-cali/>

- Arcadia. (2019, abriloctubre 284). "El arte siempre ha servido para reclamar contundentemente la justicia": Patricia Linares, presidenta de la JEP. *Arcadia*. <https://bit.ly/3fQ1dy>
- Barney, E. (1965). Reseña del arte en Colombia durante el siglo XIX. En *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 3 (pp. 71-118). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/40668>
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T., Salgar, O. H., Salamanca, J., & Soto, A. N. (2018). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1), 281-294. doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.asda>
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Campaña Mundial por la Educación para la Paz. (25 de agosto de 2018). *Fundación Escuelas de Paz: Ilustrando el arte de la paz* (Colombia). <https://www.peace-ed-campaign.org/es/fundacion-escuelas-de-paz-illustrating-the-art-of-peace-colombia/>
- Canchala, A., y Rosales, M. (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, 12(18), 53-64. doi: <https://doi.org/10.25057/2500672X.783>
- Cárdenas, J. (2016). El posconflicto y la educación superior privada. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/el-posconflicto-y-la-educacion-superior-privada-articulo/>
- Carvajal, J. (2018). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia. *Amerika. Mémoires, identités, territoires*, (18). doi: <https://doi.org/10.4000/amerika.10198>
- Castañeda, D. (2020). *Educación artística para el cultivo de la paz Una apuesta de articulación entre escuela y territorio* [Tesis de doctorado, Universidad de La Salle] Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=doct_educacion_sociedad
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017, octubre 9). *Teatro: arte sanador para las víctimas*. <https://centrode-memoriahistorica.gov.co/teatro-arte-sanador-para-las-victimas/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s/f.). *Arte que hace memoria por la desaparición forzada*. www.centrode-memoriahistorica.gov.co/en/noticias/noticias-cmh/arte-que-hace-memoria-por-la-desaparicion-forzada
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Estrategia Cultural y Artística - arte, paz y verdad*. <https://web.comisiondelaverdad.co/en-los-territorios/enfoques/cultura>
- Comisión de la Verdad. (2022b). *Cosechando la verdad*. <https://www.comisiondelaverdad.co/cosechando-la-verdad>
- Comisión de la Verdad. (2022c). Hallazgos y Recomendaciones para la No Repetición. En *Hay futuro si hay verdad*. Informe final. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones>
- Echavarría, J. (2020). Pedagogías para la reconciliación: prácticas artísticas para hacer las paces en Colombia. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-30. doi: <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.12788>
- El Espectador. (2021, mayo 27). *Un encuentro por el arte y la resistencia juvenil en Cali*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/un-encuentro-por-el-arte-y-la-resistencia-juvenil-en-cali-articulo/>
- El Tiempo. (2016). *Por las mujeres*. <https://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/el-arte-como-actor-en-el-proceso-de-paz/15925137/1/index.html>
- Escobar, A. y Torres, S. (2016). Del frente nacional al frente cultural: la exclusión del rock como manifestación identitaria de los jóvenes en Colombia. En J. Sánchez, R. Torres y H. Guerrero (Eds.), *Juventud, democracia y participación política en América Latina* (pp. 181-208). Editorial Ibáñez. Universidad Santo Tomás.
- Estrada-Fuentes, M. (2018). Performative reintegration: Applied theatre for conflict transformation in contemporary Colombia. *Theatre Research International*, 43(3), 291-304. doi: <https://doi.org/10.1017/S0307883318000548>
- Fundación Prolongar. (2020, noviembre 3). *Construir paz desde las artes: en busca de un campo de conocimiento y de práctica*. <https://fundacionprolongar.org/es/construir-paz-desde-las-artes/>
- Galaz, G. (1971). La fuerza social del arte. *Revista Aisthesis*, (6), 29-38.
- Garay, A. (2006). El ampo artístico colombiano en el Salón de Arte de 1910. *Historia Crítica*, (32), 302-333. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit32.2006.11>
- García, M. (2016) El mapalé de Sonia Osorio. Todos somos uno, felices y copulando. *Calle 14*, 11(19), 86-93. doi: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.2.a07>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., & Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. *Materia*, 5, 157-183.
- La República. (2016, julio 13). *El papel de la academia en la paz*. <https://www.larepublica.co/responsabilidad-social/el-papel-de-la-academia-en-la-paz-2399581>
- Marcuse, H. (2002). *Eros y civilización*. Ariel.
- Mejía, L. (2014). El arte como herramienta de comunicación para el cambio social: el caso de Medellín. *Folios*, (31), 59-74. doi: <https://doi.org/10.36797/aep.vii14.102>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Consulta de Programas Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia*. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>
- Ministerio de Educación Nacional. (s/f.). *Educación artística*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Muñoz, D. V., Jiménez, M. L., & Lince, V. E. D. F. (2020). Arte popular, memoria y duelo en víctimas del conflicto armado colombiano. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 202-223. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a12>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la paz. Material para la práctica*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- ONU Mujeres Colombia. (s.f.). *Fondos concursables*. <https://colombia.unwomen.org/es/socios/fondos-concursables-onu-mujeres-col>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. osemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf
- Pini, I. (2014). Reformulando relatos históricos: arte y política en Colombia 1960-1990. En L. Prieto (Comp.), *Versión XXI Cátedra Democracia y Ciudadanía. Sociedad, Artes y Conflicto* (pp. 24-40), Editorial Universidad Distrital.
- Ramos, D. y Aldana, A. (2017). ¿Qué es lo educativo de las obras de arte que abordan las memorias en Colombia? Reflexiones para el debate en torno a la relación arte y memoria. *Pensamiento, Palabra y obra*, (17), 40-53. doi: <https://doi.org/10.17227/ppo.num17-4403>
- Revelo, L. R. (2020). Memoria, reparación simbólica y arte: la memoria como parte de la verdad. *FORO: Revista de Derecho*, (33), 30-65.
- Rojas, C. (2018). *Importancia de la Pedagogía para la Paz en la Construcción de la Cátedra para la Paz* [Tesis de posgrado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional Universidad Militar Nueva Granada. <http://hdl.handle.net/10654/17839>
- Rubiano, E. (2014). Arte, memoria y participación: "¿dónde están los desaparecidos?". *Hallazgos*, (23), 31-48. doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2015.0023.02>
- Salamanca López, M. E. *Caracterización de los referentes conceptuales y jurídicos que fundamentan las políticas de reinserción, reintegración y reincorporación con las AUC y las FARC-EP* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/30170>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Serna, J. C. (2009). El valor del arte. Historia de las primeras galerías de arte de Colombia (1948-1957). *Ensayos: Historia y Teoría del Arte*, (17), 61-84.
- Soriano, L., & Silveira, S. (2018). Construyendo la paz a través de técnicas creativas, artísticas y vivenciales: aproximaciones al caso colombiano. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 34-46.
- Universidad Pedagogía Nacional. (2022, octubre 14). *Arte y formación para la paz*. <https://maestriartedyc.upn.edu.co/arte-y-formacion-para-la-paz/>
- Uribe Celis, C. (1992). *La mentalidad del colombiano*. Ediciones Alborada.
- Valencia, M. (2005). Los orígenes del arte crítico: la metáfora Rothko. *Revista de Ciencias Humanas*, (35), 67- 82.
- Valencia-Tobón, A. (2022). Art, science and anthropology: co-creating knowledge and building peace in Colombia. *Leonardo*, 55(1), 34-38. doi: https://doi.org/10.1162/leon_a_02060
- Vargas, S. (2013). Políticas de la memoria y usos públicos de la historia. *Memoria y Sociedad*, 17(35), 7-9.





Emociones

Por: Valentina Rugeles Muñoz

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social, tomada en Mosquera, Cundinamarca

02

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19717>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación

La Hora Cultural: política cultural fariana y su contribución a la transformación creativa del conflicto

The Cultural Hour: FARC's cultural policy and its contribution to the creative transformation of the conflict

Santiago Niño Morales¹



Colombia

Para citar este artículo: Niño-Morales, S. (2022). La Hora Cultural: Política Cultural Fariana y su Contribución a la Transformación Creativa del Conflicto. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 26-36. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19717>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 7 de octubre de 2022

¹ Estudiante del doctorado en Música de la Universidad de Edimburgo. Magíster en Gestión Cultural por la Universidad de Barcelona. Especialista en Gerencia y Gestión Cultural por la Universidad del Rosario. Comunicador Social por la Universidad Externado de Colombia. Universidad de Edimburgo, Escocia, Reino Unido. Correo: santiagoninomorales@gmail.com ORCID: 0000-0002-9415-3512

RESUMEN

Se presenta un estudio de la dimensión cultural de las FARC en su transición hacia su reincorporación política con la conformación del partido Comunes. Con base en análisis documental y de historias de vida de músicos y artistas excombatientes, se identificó la relevancia de la Hora Cultural (espacio de expresión artística durante la militancia) como instrumento de una política cultural que viabilizó dinámicas de afirmación ideológica, bienestar e integración de la diversidad cultural de sus miembros. Esta política propició la relevancia evidente de la cultura en la Décima Conferencia Nacional Guerrillera, última como movimiento armado y base de sus lineamientos como partido político. La Hora Cultural promovió trayectorias creativas con potencial para contribuir al proceso de paz. Sin embargo, se develó necesaria una nueva política cultural basada en elementos de la imaginación moral y la transformación creativa del conflicto que promueva en músicos y demás artistas excombatientes iniciativas sostenibles y pertinentes a sus contextos profesionales.

Palabras clave: Política cultural, identidades musicales, identidades políticas, transformación creativa del conflicto, imaginación moral.

ABSTRACT

This paper presents a cultural study of the Colombian Revolutionary Armed Forces (in Spanish, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo, FARC-Ep) in its transition to their political party <Comunes>. Based on documents, musicians and artists ex-combatants life stories, the Cultural Hour is identified as fundamental for the FARC's culture promotion and as an instrument of a cultural policy that allowed ideological affirmation, well-being and cultural diversity integration. Progressively, culture acquires centrality, visible in excerpts from the Tenth National Guerrilla Conference, the last of FARC as an armed movement and guideline as a new political party. The Cultural Hour promoted creative trajectories with the potential to contribute to the peace process's socio-cultural dimension. For this, it is necessary a cultural policy based on conceptions from the moral imagination and the creative transformation of the conflict that promote their integration into professional contexts of the music, arts and culture.

Keywords: Cultural policies, musical identities, political identities, creative transformation of the conflict, moral imagination.

Introducción

El tránsito de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo (FARC-EP, en adelante las FARC) hacia su partido político Comunes, mediante el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera del año 2016, permitió la socialización de una vasta producción musical, artística y cultural en general proveniente de trayectorias prolongadas y sostenidas de creación y producción de sus miembros. Antes del Acuerdo, alguna evidencia de esta producción era poco accesible dado su carácter clandestino y por razones de seguridad. En esos materiales podía entreverse una preocupación por la calidad de contenidos y producción, manifiesta en la relevancia de estas expresiones culturales para el movimiento. No obstante, su significativa proporción y diversidad fueron apreciables en su conjunto cuando, después de la firma del Acuerdo de Paz (2016), no sólo fue factible un mejor acceso a los materiales, sino a la escucha de las historias de vida, opiniones y concepciones sobre el arte y la cultura de los artistas y cultores de la organización. Dentro de sus narrativas tiene un lugar destacado la llamada Hora Cultural, un espacio para la puesta en común de una diversidad de obras musicales, artísticas y culturales, creadas y producidas por ellos mismos durante el conflicto. La Hora Cultural acontecía como un momento establecido dentro de las tareas y oficios cotidianos, incluso durante operativos militares, que evidencia la relevancia del tema cultural para la organización guerrillera.

Este artículo, a partir de fuentes testimoniales de músicos excombatientes, textos y documentos, identifica la relevancia de la Hora Cultural como espacio de expresión, circulación y formación musical y artística durante el conflicto; como lugar de efectos perdurables dentro de las experiencias de vida de los excombatientes que resultan significativas en el escenario del post-acuerdo. En este sentido, la Hora Cultural puede definirse como un instrumento concreto de una política cultural promovida por la organización que a lo largo de una prolongada actividad como grupo armado incentivó condiciones para la viabilidad de trayectorias musicales y artísticas de creación y producción al interior del movimiento. Luego de su reincorporación al escenario político como partido, estos lineamientos culturales tienen la potencialidad de contribuir a objetivos del Acuerdo de Paz, gracias a las capacidades generadas y las vinculaciones socioemocionales y afectivas construidas en experiencias cotidianas de producción y socialización de la música, las artes y la cultura en el movimiento, ahora integrado a la sociedad en su conjunto y a circuitos y mercados del arte y la cultura en concreto.

La Hora Cultural como instrumento de política cultural

Al margen de la actuación política y militar de las FARC durante el conflicto, sus responsabilidades y efectos, que han sido objeto de consecuencias jurídicas y de investigación desde múltiples campos, esta investigación se centra en las dimensiones de las prácticas culturales, esencialmente la ejecución de la música al interior del movimiento. En este marco, las narrativas estudiadas permiten comprender que la dirigencia guerrillera estableció términos para que comandantes y tropas promovieran la música y otras prácticas artísticas y culturales como parte de decisiones relacionadas con la afirmación ideológica y el bienestar de la tropa. También se entendieron como un medio de difusión de objetivos, ideario y principios hacia poblaciones y comunidades.

En este sentido, algunas referencias documentales son ilustrativas. En uno de los llamados materiales de discusión y pedagogía popular de las FARC, titulado *Marulanda y las FARC para principiantes*, se define la Hora Cultural así:

En las horas culturales informativas y políticas se discuten las noticias del día a día, primero se hace un resumen sintético de lo acontecido en Colombia, en América Latina y a nivel mundial, y luego se opina y discute al respecto. Esto se hace todos los días. (Marquetalia Editores, 2014)

A continuación, se enumeran las actividades artísticas y culturales que allí tenían lugar:

En las horas culturales recreativas se miran películas (documentales políticos o films de ficción), se leen poesías (de poetas clásicos o escritas por los propios combatientes), se hacen funciones cómicas (donde se cuentan chistes y cuentos humorísticos) y se preparan representaciones teatrales. También se organizan los muy esperados bailes, de vez en cuando y cuando la guerra y las condiciones lo permiten, o se interpreta música popular (según la zona donde esté la guerrilla y las costumbres regionales). (Marquetalia Editores, 2014)

Con respecto a las músicas, el documento hace una descripción de la naturaleza política de las expresiones musicales de las FARC situándola en la tradición de otras músicas revolucionarias en el mundo:

El caso de la revolución colombiana y la música insurgente de las FARC-EP no es entonces una excepción, aunque, a diferencia de otras revoluciones previas, seguramente esta música rebelde todavía no es suficientemente conocida. Las FARC-EP han interpretado y grabado hasta el presente no menos de 300 canciones con los ritmos más variados, principalmente colombianos

(vallenatos, cumbias, etc.) pero también música andina, tangos, merengues, rock, blues, salsa, rancheras, etc. Toda la música de las FARC-EP se puede escuchar en Internet y también ha circulado de mano en mano por diversos países, animando fiestas juveniles y encuentros militantes de solidaridad. (Marquetalia Editores, 2014).

En los registros testimoniales se verifica igualmente que, de acuerdo a las condiciones militares imperantes, los guerrilleros participaban activamente como público o artistas en eventos musicales y culturales. En estos términos, la Hora Cultural permitió experiencias creativas y recreativas. Sin embargo, se puede identificar un efecto de largo plazo, pues la Hora Cultural una vez se instituyó promovió una progresiva complejidad y elaboración de las obras musicales y artísticas, en la medida que la creación de la obra comporta una planificación que, en su nivel más elemental, requiere de ser ensayada y producida para ser socializada, dentro o fuera de los campamentos.

La continuidad de la experiencia musical, artística y cultural cualifica igualmente a los públicos. Está dinámica internalizada viabiliza una cualificación de la oferta de las obras en el tiempo, el mejoramiento de los recursos de producción y la necesidad de procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las demandas se dinamizan, lo que implica su cualificación por vía de la experiencia, el contacto y profundización de su relación con la música, el arte y la cultura. De este modo, la Hora Cultural fue instrumento de una política cultural, explícita o no, orientada al desarrollo de las prácticas y las audiencias al interior de la organización.

La dimensión emocional de la Hora Cultural

En los términos descritos anteriormente, la cultura de las FARC o *cultura fariana* fue una categoría central de orden político. Las experiencias y prácticas artísticas y culturales del movimiento se desarrollaron bajo una función consensuada que promovió la música, el arte y las prácticas culturales para la reflexión y expresión política. Pero la *cultura fariana* fue más que la disposición de recursos, producción y programación de actividades culturales, fue una construcción colectiva de significados, prácticas e identidades comunes. No obstante, aunque las prácticas artísticas promovidas mediante la Hora Cultural respondieron a necesidades objetivas orientadas a fortalecer los lazos entre los combatientes, la identidad ideológica y política, también, y esencialmente, permitían la expresión y el trámite de los estados emocionales y afectivos.

La música, el arte y la cultura ocupan entonces un lugar biográfico y afirmativo que fundamenta una identidad individual y colectiva construida experiencialmente; lo ideológico y político tienen relevancia, pero la identidad en un sentido profundo se funda

emocionalmente a lo largo de las experiencias vividas en donde el arte y la música han tenido lugar. En este sentido, la excombatiente y pintora Inty Maleywa, afirmó²:

Las horas culturales han sido una herramienta que nos ha mantenido unidos, allí todas estas expresiones de diversos artistas que pudimos llegar allí, que les nace hacer una canción, escribir, hacer una obra de teatro o reunir su grupo de danzas, podíamos expresar todo esto en la Hora Cultural, allí no sólo había espacio para los chistes y para las anécdotas también para presentaciones que se hacían de día, si había condiciones, y también en actos conmemorativos para nosotros, nos preocupábamos por qué íbamos a hacer: una obra de teatro o una danza que represente una fecha particular, para ser presentada en la Hora Cultural. En la primera etapa del proceso en Conejo, Guajira, nos invitaron a un evento cultural, ellos se asombraron cuando nos anotamos en danzas, danzas éticas, una exposición de pintura, una obra de teatro. Ellos nos vieron ensayar y se motivaron a hacer sus propios grupos, incluso un equipo de fútbol femenino. Cuando yo llegué ya este espacio existía y fue de las cosas que más me motivaron y me emocionaron cuando llegué por primera vez a un campamento, yo provenía de la ciudad de Medellín y toda mi vida, desde muy niña, en el colegio, la familia, las amistades y las noticias sólo se escucha que los guerrilleros son asesinos y secuestradores. Cuando tuve la oportunidad de llegar a un campamento y vivirlo, esa mentira se fue derrumbado porque yo era asombrada de tanta cultura, obras de teatro, música danza, como yo soy artista plástica hicimos una exposición, a mí nunca antes me habían invitado a una exposición; estas fueron de las cosas que más me motivaron para continuar allí.

Por su lado, el excombatiente y músico Julián Conrado, añadió³:

En la guerrilla en concreto se creó la Hora Cultural, que era diaria cuando había condiciones, se hacía de noche se podía prender una vela o una mecha. Los que tenían vocación para el cuento echaban su cuento, los que tenían vocación para el canto hacían su canto, se hacían pequeñas obras de teatro, se hacían muchas cosas que tenían que ver con el arte. También se hacía un resumen de las noticias del día, se hablaba de geografía, se hablaba de historia. A veces se leían novelas, cuando yo llegué, en 1984, me llevé el libro de "El Viejo

2 Entrevista en evento público Casabierta a Inty Maleywa y Julián Conrado por Gloria Patricia Zapata Restrepo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB (Archivo personal). Bogotá, 11 de octubre de 2017.

3 Ibídem.

y el Mar”, como era pequeñito lo cargaba en mi morral y leímos ese libro, había muchachos que no sabían leer ni escribir que no sabían qué cosa era una novela; pero cuando les leí “El Viejo y el Mar”, fue una cosa mágica cómo se volvió la Hora Cultural en la noche, cómo la gente se quedaba involucrada, ansiosa por saber qué le iba a pasar al anciano pescador. Les gustó tanto la novela, que me metí en un lío porque querían que les siguiera leyendo novelas, les dije conocía una que se llama “Cien Años de Soledad”, pero esta era más grande así que para cargar en el equipo “El Viejo y el Mar”, “Cien Años de Soledad”, “El Coronel no tiene quien le escriba”, el equipo no daba más. Este espacio se creó allá y fue peleado también, porque al principio, en el movimiento guerrillero de los años sesenta y setenta no había esa hora, pero eso se fue peleando hasta que se logró y así se le llamó la Hora Cultural.

Adicionalmente, los vínculos emocionales y afectivos construidos en la Hora Cultural tienen un carácter significativo entre los músicos y artistas excombatientes. Las actividades creativas, de ensayo, producción y enseñanza y aprendizaje de la música y el arte en la vida cotidiana establecieron formas expresivas concretas de relaciones interpersonales y vínculos entre pares. Durante el conflicto y actualmente como excombatientes, la *cultura fariana* brinda un marco de significados compartidos que les permite una consistente afirmación identitaria basada en las experiencias vividas a través del hacer y compartir sus músicas y su arte, que son una parte constructiva de su desarrollo personal, además distintiva, que los singulariza como grupo, comunidad, colectivo y partido.

Los vínculos emocionales a través de las experiencias creativas, de producción y socialización en la Hora Cultural son un factor constitutivo de memoria individual y colectiva. Las memorias necesitan un entramado social que integre al colectivo. En consecuencia, recordar es una acción dependiente de los significados construidos en contextos específicos bajo ciertas nociones de tiempo, espacio y lenguaje (Halbwachs, 2004, citado por Pérez, 2016). Aunque numerosos actos musicales y artísticos estuvieron relacionados con la historia conmemorada del movimiento en términos épicos o heroicos, existía un nivel de la experiencia asociado con las manifestaciones emocionales y afectivas que, viabilizadas por el encuentro, podían tener lugar liminalmente, pero también explícita y abiertamente como en el caso de los bailes y fiestas animadas con un repertorio diverso de músicas populares.

Dinámicas de la diversificación cultural de las FARC

Un antecedente necesario de señalar consiste en identificar históricamente a las FARC como guerrilla de origen campesino-rural en contraste con otros movimientos guerrilleros colombianos constituidos posteriormente. No obstante, eventualmente, son verificables cambios determinantes asociados al incremento en el número y diversidad de áreas de operación del grupo guerrillero que comporta una mayor diversidad de los lugares de origen de los nuevos miembros, incluyendo las llamadas milicias urbanas en las ciudades.

El desplazamiento forzado, impulsado por la degradación del conflicto, alcanzó un pico histórico en los años 2000 a 2004 (Gobierno de Colombia, Unidad para las Víctimas Registro Único de Población Desplazada, Citado por Ruíz, 2011), situación que coincide con un incremento relevante de miembros de las FARC, especialmente de sus milicias urbanas en el mismo periodo (Aguilera, 2013). Los efectos del desplazamiento forzado en la cultura en general son vastos, la destrucción de las tradiciones y los lazos comunitarios son traumáticos, y la profunda inestabilidad de la vida personal, familiar y colectiva por la pérdida de bienes y territorios ancestrales representan una profunda herida individual y social como ha sido ampliamente documentado (UNHCR, 2017 y 2022). A pesar de sus dramáticos impactos, la movilidad poblacional permite también una intensa dinámica de intercambio cultural y reconfiguración de prácticas e identidades culturales (Naranjo, 2001 y 2004).

Por lo tanto, un factor estructural de dinamización de la cultura y su diversificación en las FARC durante el conflicto puede atribuirse al creciente contacto de los guerrilleros con un número cada vez mayor de nuevos integrantes provenientes de diferentes regiones del país durante los primeros años del siglo XXI, lo que sugiere una transformación relevante en las interacciones personales y colectivas al interior del movimiento. Es importante señalar que la diversidad de prácticas y experiencias culturales de los nuevos miembros fue un factor significativo para reforzar el concepto de cultura y lo cultural dentro del movimiento, lo cual se evidencia en la notable inclusión del tema en la última conferencia nacional guerrillera en contraste con su ausencia en documentos análogos previos.

Es también necesario señalar que las diversidades culturales estimularon la dinamización social y política en el movimiento. En consecuencia, la diversificación cultural dentro de la guerrilla aportó, indudablemente junto a otros factores, a debates políticos internos que promovieron la creación de condiciones para una lectura sociocultural del país y contribuyeron a las reflexiones sobre la pertinencia histórica de un acuerdo de paz definitivo. Esto último se evidencia en el importante

documento final de la última conferencia nacional guerrillera.

Cultura Fariana y su proyección hacia un partido político

El 23 de septiembre de 2016 se presentó a los miembros de las FARC el Documento Final de la X Conferencia Nacional Guerrillera, que sintetiza puntos fundamentales para el nuevo partido político. La Décima Conferencia Nacional Guerrillera fue la última en la historia de las FARC como grupo armado y constituye un hecho histórico que formaliza la renuncia a la confrontación armada y la estructuración de una propuesta política institucional y legal. Algunos aspectos específicos sobre la cultura incluidos en este documento permiten identificar su significado y papel en el posconflicto (hoy posacuerdo). La figuración del concepto de cultura, sus impactos y relevancia no tienen precedentes en ninguna otra publicación o escrito de la Guerrilla de nivel similar.

El documento lo conforman una introducción, cinco capítulos y treinta secciones denominadas tesis. El concepto de cultura cobra especial relevancia en la tesis (sección) 22 “Hacia una gran transformación cultural”, parte del capítulo III titulado “Los alcances del Acuerdo Final de La Habana”, como también en la tesis (sección) 27 “La batalla por el quiebre de la hegemonía política y cultural”, incluida en el capítulo V “El tránsito de las FARC-EP hacia organización política legal”.

En la introducción, las FARC-EP exaltan el esfuerzo de numerosas organizaciones artísticas y culturales por su compromiso y permanente empeño en desarrollar un proceso de paz. En este sentido el movimiento político se identifica dentro de una red de relaciones socioculturales, determinantes para su propuesta como partido político:

Construir el Acuerdo Final no ha sido una tarea fácil. Ello ha sido posible gracias a la fuerza que nos han dado las armas, a nuestra cohesión, unidad e identidad, al incansable y paciente trabajo de nuestra Delegación en La Habana, a la acertada conducción de nuestro Estado Mayor Central y de nuestro Secretariado. Todo ello permitió sortear condiciones y momentos difíciles, antes del inicio de las negociaciones y durante ellas. Ha sido posible gracias a nuestro pueblo, a las más diversas organizaciones sociales y populares, políticas, sociales y culturales, obreras, campesinas, indígenas y afro descendientes, estudiantiles y de mujeres, de intelectuales y sectores de las capas medias, de la población LGTBI, de artistas y trabajadores del arte y la cultura, de mujeres y hombres, todas ellas y ellos, que supieron comprender el momento histórico y el significado de un acuerdo de paz en las circunstancias actuales. (FARC-EP, 2016).

En la tesis 6, “El Acuerdo Final como momento de inflexión histórica”, el concepto de cultura aparece en dos de las cuatro razones que sustentan la relevancia del Acuerdo. En primer lugar, se concibe la prolongación indefinida de la guerra como un instrumento utilizado por sectores de clases dominantes e intereses extranjeros para mantener el dominio político y sociocultural; y, en segundo lugar, porque el pacto establece posibilidades claras para emprender reformas hacia una democracia política, económica, social y cultural (FARC-EP, 2016). La tesis 6 concluye que la cultura se encuentra en el centro de los cambios necesarios para el país:

Tras semejante hecho político se encuentra algo aún más hondo: la posibilidad real de una inflexión política para inaugurar una nueva etapa histórica: la construcción conflictiva de una paz estable y duradera. Y con ello, la producción colectiva de una gran transformación cultural en la sociedad colombiana, sobre presupuestos de democracia real y avanzada (FARC-EP, 2016).

En la tesis 9, sobre el capítulo de apertura democrática para la paz, el concepto de cultura política es fundamental. El acuerdo incluye la necesidad de desarrollo de políticas y acciones para romper prácticas excluyentes, corruptas y antidemocráticas, un cambio en las estructuras de dominación política y cultural (FARC-EP, 2016). De acuerdo al documento, una cultura política democrática se basa en garantizar la libre oposición política y la participación social abierta de los movimientos y organizaciones en el marco de un nuevo estatuto de la oposición política.

En la tesis 22, “Hacia una gran transformación cultural”, se hace la declaración más completa del movimiento sobre la cultura. El texto describe que, si bien el Acuerdo Final tiene acciones y decisiones concretas que se deben implementar, también hay aspectos intangibles relevantes necesarios para emprender una gran transformación cultural dirigida a superar definitivamente las estructuras de pensamiento que entronizaron la violencia. El documento puntualiza que las ideas de exterminio, fascismo, dominación y violencia requieren una transformación cultural donde las políticas de convivencia pacífica se hagan fundamentales para enfrentar los conflictos inherentes a toda sociedad.

En el capítulo V, “El tránsito de las FARC-EP hacia una organización política legal”, se explican tres “batallas políticas” para enfrentar el nuevo momento histórico. La primera se denomina “La batalla por la implementación de los Acuerdos de Paz”, donde la cultura tiene un papel destacado en su promoción, comprensión y aceptación. La cultura, la política, la economía y las estructuras sociales son campos que se deben transformar para alcanzar cambios democráticos necesarios. La segunda, “La batalla por el quiebre de la hegemonía

política y cultural”, representa la aparición más importante del concepto cultura en el nuevo pronunciamiento político del movimiento, asociada la construcción de nuevos significados necesarios para transformaciones sociales, políticas y económicas:

La segunda batalla se refiere al necesario quiebre de la hegemonía política y cultural para llegar a lo profundo de los corazones del pueblo colombiano y lograr su más amplio respaldo, principalmente en los centros urbanos. Tras décadas de estigmatización y continuo falseamiento de nuestra historia y de nuestro accionar, tendremos la posibilidad de establecer otro tipo de relacionamiento y de interlocución con las grandes mayorías, distinto al de la guerra, y así ofrecer y compartir nuestra visión y propuesta de país. Se acerca lo que bien podríamos llamar una “batalla de ideas” y tenemos la esperanza de que ella se pueda adelantar libremente y sin ejercicio de violencia alguna (FARC-EP, 2016).

Finalmente, “La batalla por la unidad del campo popular”, implica un consenso amplio basado en planes programáticos para desarrollar cambios sociales necesarios. A lo largo de la implementación del Acuerdo Final, el documento considera necesario contribuir a emprender un poder social emergente que materialice estas transformaciones.

En general, el documento de la X Conferencia Nacional Guerrillera presenta un concepto de cultura comprometido e identificando sus cambios con transformaciones políticas y sociales. La cultura tiene entonces una expresión política concreta y asume responsabilidades en el escenario del posacuerdo. Siguiendo a algunos autores, en particular a Antonio Gramsci (2009), la cultura se concibe como un campo de batalla de sentidos frente a formas hegemónicas de entender la realidad social, política y económica del país. No obstante, también se manifiesta un escenario de transformación cultural motivado por procesos de negociación de identidad de orden subjetivo que son relevantes y necesarios de considerar como se verá a continuación.

Política cultural para el proceso de reincorporación: transición de nociones y prácticas de la cultura

El cambio hacia la legalidad y la transformación de los usos y prácticas de la cultura (Olwell, 2016) implica una crisis positiva, un conflicto constructivo de identidad política, musical y cultural entre los excombatientes. Las transformaciones a nivel estructural implican profundas negociaciones de identidad que promueven la afirmación subjetiva y colectiva de la identidad hacia nuevas condiciones de realidad, capacidad de negociación que supone una de las más importantes para

los individuos y grupos que se plantean asumir nuevas formas de afirmación subjetiva y de actuación social, política y cultural.

En general, los excombatientes abandonan una estructura de relaciones jerárquica, propia de la organización militar, hacia una nueva reconfiguración de relaciones heterogéneas, cambiantes y fundamentalmente horizontales dentro de los procesos de reincorporación. La convivencia familiar, las iniciativas productivas o los entornos laborales implican diferentes formas de comunicación y performance social para gestionar asuntos emergentes y problemas cotidianos. Simultáneamente, enfrentan problemas estructurales debido a la insuficiente implementación de puntos sustanciales del Acuerdo (De la Calle, 2021a y 2021b) y la incertidumbre producto de los asesinatos selectivos de desmovilizados.

De la misma manera, algunos de ellos (excombatientes) experimentan dificultades que se manifiestan concretamente en sus cotidianidades: la fragilidad de sus economías personales y la estigmatización aún persistente en algunos contextos sociales. La mayoría de los excombatientes se han abocado a reconstruir lazos familiares y comunitarios rotos o gravemente afectados por años de separación. Estos vínculos reconstruidos tienen un impacto en su identidad cultural. Tales transformaciones operan a través de proyectos e iniciativas que tienen un efecto práctico, pero también implican nuevas relaciones interpersonales y comunitarias, esto es de nuevas formas de pensar y actuar en la cultura.

En este contexto, la Hora Cultural se manifiesta como un antecedente que ha contribuido a la conformación de las identidades musicales, culturales y políticas que expresan actualmente las y los excombatientes músicos y artistas. Estas identidades tienen una base ideológica, pero también experiencial a nivel emocional y afectivo, hecho que ejemplifica los modos en que la cultura actúa resiliente y adaptativamente hacia propósitos comunes y compartidos de largo plazo.

En general, las prácticas culturales tienen potencialidad para contribuir a los objetivos complejos en contextos de posacuerdo, promoviendo espacios de negociación de las diversidades culturales para el reconocimiento mutuo sin violencia (Benedict et al., 2015). Esta capacidad relacional de la cultura contribuye a enfrentar tres desafíos fundamentales para las sociedades en posconflicto: la reinserción política, la reconciliación y la participación ciudadana y pública (Ugarriza, 2017); desafíos no son solamente socio-políticos, pues tienen un trasfondo cultural tanto individual como colectivo. De hecho, un proceso de paz es un cambio cultural estructural en toda la sociedad, el cual moviliza transformaciones de significados, prácticas, lógicas y formas de comunicación, incluso perspectivas históricas y narrativas completas de país. Un proceso de

paz es una experiencia social para producir un cambio cultural a gran escala (Guanumen, 2015), que ocurre eficazmente mediante una transformación creativa del conflicto (Lederach, 2014).

Como consecuencia, es indispensable definir el papel de la cultura en el conflicto social de modo general. El conflicto es una dinámica normal y continua en las relaciones humanas, necesario para cambios constructivos (Lederach, 2014). La transformación del conflicto destaca los cambios creativos generados por los mismos conflictos y las relaciones que los hacen posibles. En este sentido, las identidades culturales y políticas se movilizan hacia otras nuevas, entran en crisis. Así, al poner en crisis la identidad existente para promover una diferente, se hace necesaria una negociación consciente de la identidad; esto es una crisis de identidad positiva que dinamiza una red de nuevas relaciones, transformando realidades individuales, colectivas, culturales y sociales que producen respuestas pertinentes a los nuevos contextos con el fin de desactivar factores de violencia (Lederach, 2014).

La creación y la producción cultural tiene efectos en las narrativas individuales y colectivas. Sin embargo, las personales son lugares privilegiados para identificar el proceso de transformación del conflicto y analizar las relaciones y experiencias entre los actores (Lederach, 2014; Reimer, 2013). De hecho, la identidad reside en las narrativas de cómo los individuos o colectivos se definen a sí mismos (Lederach, 2014). En este sentido, en un proceso de transformación de conflictos, las narrativas requieren 'imaginación moral': un esfuerzo consciente para superar los ciclos de violencia que genera y moviliza cuatro capacidades: primero, la posibilidad de imaginar una red de relaciones que incluye a los enemigos; segundo, mantener en tensión la curiosidad y la complejidad de modo que erosione la base de las polaridades dualistas como recurso explicativo de la realidad; tercero, promover actos creativos en todos los campos de la sociedad; y cuarto, aceptar el riesgo inherente de avanzar hacia escenarios desconocidos más allá de la violencia (Lederach, 2005).

En este sentido, la imaginación moral se centra, primero, en una capacidad de percibir el mundo más allá de su apariencia superficial e inmediata; segundo, en enfatizar la necesidad de los actos creativo, y tercero, en promover la calidad de la trascendencia, rompiendo concepciones estrechas para explicar la realidad (Lederach, 2005).

La Hora Cultural materializó una política que promovió formas de relación con las culturas, por lo tanto contribuyó a la formación de identidades musicales y artísticas como creadores o audiencias. Tal tejido de relaciones y experiencias supone capacidades para promover expresiones creativas para músicos, cultores y comunidades en un ambiente de posacuerdo, de

reincorporación. No obstante, los artistas y músicos excombatientes enfrentan problemas concretos en sus procesos de producción musical, artística y cultural. La reincorporación implica un ejercicio de sus formas artísticas en ámbitos y contextos culturales que responden a necesidades de producción, circulación y consumo en los circuitos y mercados del arte y la cultura en los que buscan participar profesionalmente.

Lo anterior ejemplifica que el cambio político hacia la reincorporación es estructural en todos los niveles e implica un cambio cultural que es experimentado de formas diversas, por lo cual algunas expresiones musicales, artísticas y culturales de los excombatientes pueden ser partidistas o de contenido político, pero otras responderán a criterios prácticos de contenido que viabilicen la recepción de sus obras en nuevas audiencias. Las propuestas creativas no explícitamente políticas de los excombatientes son igualmente valiosas en la transformación creativa del conflicto: estas requieren atención y valoración en una política cultural de orden institucional, de partido, interinstitucional o gubernamental orientada a promover el componente sociocultural del posacuerdo.

Concretamente, la desaparición de la Hora Cultural como momento regular y permanente en el que las expresiones artísticas, musicales y culturales eran apreciadas por una comunidad relativamente cerrada y próxima, una audiencia atenta y disponible, y la supresión del soporte económico de producción que proveía el movimiento durante el conflicto, implican una redefinición de los términos de creación, producción y circulación de la obra musical o artística. Los músicos y artistas excombatientes, con mayor o menor dificultad, buscan formas de construir su vida profesional con el aporte de sus propias trayectorias, impulsadas por una política cultural que fue eficaz en su escenario de condiciones e intereses. Sin embargo, enfrentando dificultades de inmersión en los circuitos musicales y artísticos profesionales actuales especialmente respecto al conocimiento y aplicación de esquemas de financiación, formación y titulación en artes, gestión cultural, producción y otras dimensiones profesionales del campo.

Se hace necesaria una política cultural interinstitucional entre el partido, su cooperativa de artistas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones culturales, la academia, la cooperación internacional y la institucionalidad gubernamental responsable del proceso de paz, que intervenga en estrategias que viabilicen la oferta de la producción musical y artística de los excombatientes en la sociedad y en los mercados del arte y la cultura, combinando estrategias de cofinanciación, capacitación, formación, titulación y desarrollo de relaciones para la circulación y distribución nacional e internacional de su producción.

Bibliografía recomendada para profundizar en el tema

- Arcila, J. (2014) Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela. *Calle14 Revista de Investigación en el campo del Arte*. 8 (12), pp. 33-49.
- Barrera, A. M. (2014). Reflexiones a propósito de los relatos de tres mujeres excombatientes: Apuntes sobre sus trayectorias de vida y sus nociones de paz. *Ciencia Política*, 9(18), 32. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/1868620917?accountid=10673>
- CIRC y UN WFP. (2007). *Una mirada a la población desplazada en ocho ciudades de Colombia: Respuesta institucional local, condiciones de vida y recomendaciones para su atención*. International Committee of Red Cross and UN World Food Programm
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (Informe)*. <https://reflexionesacademicas.uao.edu.co/wp-content/uploads/2015/03/Contribucion-entendimiento-conflicto.pdf>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Mesa de Conversaciones para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera.
- Del Rosario, M. y Plata, J. J. (2005). Estado de la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 81+.
- Fonseca, A. (2016) La construcción social de una guerrilla. *Análisis Político*, 29(87), pp.77-94. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/1839711350?accountid=10673>
- Grant, J. y Stone, F. (2013). *The Soundtrack of Conflict: The Role of Music in Radio Broadcasting in Wartime and in Conflict Situations*. Georg Olms Verlag.
- Grant, J., Möllemann, R., Morlandstö, I., Münz, S. y Nuxoll, C. (2010) Music and Conflict: Interdisciplinary Perspectives. *Interdisciplinary Science Reviews*, 35(2), pp. 183-198, DOI: 10.1179/030801810X12723585301237
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General*. Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH y Departamento para la Prosperidad Social DPS.
- Ibáñez A. y Moya, A (2007). *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales*. DNP, World Bank, UNDP.
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y Presentes de la Violencia en Colombia. Estudio sobre las Comisiones de investigación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Londoño, L.(2005). La corporalidad de las guerreras: una mirada sobre las mujeres combatientes desde el cuerpo y el lenguaje. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 67+. http://link.galegroup.com.ezproxy.is.ed.ac.uk/apps/doc/A166238729/AONE?u=ed_itw&sid=AONE&xid=8e0072c4

com.ezproxy.is.ed.ac.uk/apps/doc/A166238729/AONE?u=ed_itw&sid=AONE&xid=8e0072c4

- MacDonald, R., Hargreaves, D. y Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- MacDonald, R.; Hargreaves, D. y Miell, D. (2016). *Musical Identities*. En: *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press.
- Olave, G. (2013). El eterno retorno de Marquetalia: sobre el mito fundacional de las FARC-EP. *Folios*, (37). <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios149.166>
- Ortega, P. (2014). Colaboradores, boicoteadores y riesgos: aproximación teórica al impacto del conflicto armado en la movilización social. *Análisis Político*, 27(80), 191-209. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/1660332221?accountid=10673>
- Rubiano, E. (2017). Las víctimas, la memoria y el duelo: El arte contemporáneo en el escenario del postacuerdo. *Análisis Político*, 30(90), pp. 103-120. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/1977739385?accountid=10673>
- Ruiz, N. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Estudios demográficos y urbanos*, 26(1), pp. 141-177. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102011000100141&lng=es&tlng=es
- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. *Análisis Político*, 31(92), pp. 96-114. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/2058577523?accountid=10673>
- Urrego, G. y Betancur, L. (2016). Participación ciudadana: Acción política y pluralidad en el acuerdo de paz en Colombia. *Ciudad Paz-Ando*, 9(1), pp. 117-135. <https://search-proquest-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/docview/1854220324?accountid=10673>

Referencias

- Aguilera, M. (2013). Las FARC: auge y quiebre de su modelo de guerra. *Análisis Político*, 26(77), pp. 85-111. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44005/45253>
- Barrera, M. (2016). Visiones y experiencias de paz de mujeres y hombres excombatientes en Colombia: ¿Entre lo individual y lo colectivo? *Boletín De Antropología*, 31(52), pp. 197-220. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/326875/20795512#citations>
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., Woodford, P. (2015) Why Social Justice and Music Education? En: *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press, Oxford.
- De La Calle, H. (2021b). *DW video interview* <https://www.youtube.com/watch?v=oPbM6l1gJOU>
- De la Calle, H. (2021a). *DW video interview* <https://www.youtube.com/watch?v=CBvqsZy6X4>

- http://link.galegroup.com.ezproxy.is.ed.ac.uk/apps/doc/A166238731/AONE?u=ed_itw&sid=AONE&xid=d5c3e31a
- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP. (2016). *Décima Conferencia Nacional Guerrillera: Tesis para la discusión*. <http://www.FARC-EP.co/decima-conferencia/decima-conferencia-nacional-guerrillera.html>
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Guanumen, M. (2015). Dinámicas de la guerra, desafíos para la paz. La experiencia de Colombia. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), pp. 40-61
- <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- Jiménez, A. (n.d.) Victims and Warriors: Representations and Self-Representations of the FARC-EP and Its Leaders. En: Castro, A. Herrero O., y Rutter, C. (Eds.). *Territories of Conflict: Traversing Colombia through Cultural Studies*. Boydell & Brewer, University of Rochester Press
- Lederach, J. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford University Press
- Lederach, J. (2014). *The Little Book of Conflict Transformation. Little Books of Justice and Peacebuilding*. Good Books.
- Malagón, M. (2008). Dos lenguajes contrastantes en el arte colombiano: nueva figuración e indexicalidad en el contexto de la problemática sociopolítica de las décadas de 1960 y 1980. *Revista de Estudios Sociales*, (31), 16+. http://link.galegroup.com.ezproxy.is.ed.ac.uk/apps/doc/A200779890/AONE?u=ed_itw&sid=AONE&xid=44e0b25a
- Marquetalia Editores. (2014). *Marulanda y las FARC para principiantes*. Cuadernos de formación de las FARC-EP.
- Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia: reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Scripta Nova*, (94), pp. 1-17. <http://hdl.handle.net/10495/5658>
- Naranjo, G. (2004). Ciudadanía y desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento. *Estudios Políticos*, 0(25), pp. 137-160. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1915>
- Olwell, V. (2016). The Uses of "Culture". In: *American Literary History* 28(1), pp. 159-169. Oxford University Press.
- Tolmos, C. (2016). González González, Fernán E., Poder y Violencia en Colombia. *Historia y espacio*, (47), pp. 147-150. http://link.galegroup.com.ezproxy.is.ed.ac.uk/apps/doc/A472989310/AONE?u=ed_itw&sid=AONE&xid=b7b408b4
- Ugarriza, J. y Pabón, N. (2017). *Militares y guerrillas. La memoria histórica del conflicto armado en Colombia desde los archivos militares, 1958-2016*. Editorial Universidad del Rosario.
- UNHCR. (2017). *Global Trends Report: Forced Displacement in 2017*. <http://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- UNHCR. (2022). *Global Trends Report: Forced Displacement in 2022*.
- Villamizar, J. C. (2018). Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas. *Ciencia Política*, 13(25), pp. 173-192. <https://doi.org/10.15446/cp.v12n25.65251>
- Zapata, G. (2017). Arte y construcción de paz: la experiencia musical vital. *Calle14 Revista de investigación en el campo del arte*, 12(22), pp. 240-253
- Zapata, G. y Hargreaves, D. (2017). The Effects of Music on Displaced Children in Colombia. En: *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.
- Zapata, G. (2017). Arte y construcción de paz: la experiencia musical vital. *Calle 14, Revista de investigación en el campo del arte*. 12(22), pp. 240-253. <https://doi.org/10.14483/21450706.12356>





Vida

Por: Henry David Montoya Niño

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social, tomada en el Hospital Universitario San Ignacio durante la velación por la muerte de Dilan Cruz (Bogotá D.C.)

03

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19402>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X




DOSSIER


Artículo de investigación

Revisión sistemática: efecto de la intervención psicosocial y creación artística en la promoción de resiliencia en niños y adolescentes¹

Systematic review: psychosocial intervention and artistic creation effects in the promotion of resilience in children and adolescents

Ana Milena Velásquez² 
Colombia

Sandra Milena Alvarán³ 
Colombia

Yeni Mira Marín⁴ 
Colombia

Para citar este artículo: Velásquez, A. M., Alvarán, S. M. y Mira-Marín, Y. (2022). Revisión sistemática: efecto de la intervención psicosocial y creación artística en la promoción de resiliencia en niños y adolescentes. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 38-48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19402>

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2022

Fecha de aprobación: 10 de octubre de 2022

¹ Investigación realizada como parte del proyecto «Implementación y evaluación de un modelo de creación artística y resiliencia, a partir de las narrativas de los niños, niñas y jóvenes de dos zonas veredales en los departamentos de Cauca y Antioquia» financiada por la convocatoria: Hacia una mayor comprensión del conflicto armado, las víctimas y la historia reciente de Colombia, del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación-MINCIENCIAS, línea: memoria de las víctimas e interpretaciones culturales y artísticas alrededor del conflicto armado, sub línea 3.2 producciones culturales como interpretación de fenómenos sociales e imaginarios colectivos en el marco del conflicto armado. Grupos de investigación: Artes Escénicas y del espectáculo de la Facultad de Artes, y los de investigación en Salud Mental y Aplicaciones Estadísticas de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia y el grupo de Cultura, Artes y Poblaciones de la Institución Bellas Artes institución Universitaria del Valle del Cauca, Cali -2021.

² Posdoctora en Clown, Artes escénicas, docente Facultad de Artes Universidad de Antioquia. Correo: milenavelasquez@udea.edu.co ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-3803-0080>

³ Trabajadora social Doctora en Cooperación para el Desarrollo, docente investigadora. Correo: sandra.alvaran@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6867-3277>

⁴ Licenciada en Teatro, Joven investigadora. Correo: yenimiramarin@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-3683>

RESUMEN

El objetivo principal del presente estudio de revisión sistemática narrativa fue determinar si las intervenciones psicosociales basadas en la libre expresión artística dirigidas a promover el afrontamiento resiliente de situaciones estresantes cuentan con un claro sustento científico. La muestra preseleccionada estuvo conformada por 50 investigaciones publicadas entre 2010 y 2021 en bases de datos MEDLINE, ProQuest Central, PubMed, Science Direct y Trip Data base, con términos como: "Arte", "expresión artística", "Resiliencia", "Afrontamiento positivo", "niños y adolescentes", "atención psicosocial" y su traducción en inglés. Posterior a la revisión se confirmó la inclusión de 47 publicaciones entre las cuales había 27 artículos científicos publicados, 13 guías o manuales institucionales publicados por la OMS y la UNESCO entre otros, 5 revisiones sistemáticas y 3 tesis de grado. Se procesaron los datos mediante el análisis de concordancia de avances, limitaciones y efectos generados con evidencia científica para calcular el nivel de efectividad. Se concluye que la acción artística permite la expresión simbólica y libre desahogo de emociones como miedo y tristeza a través de formas alegóricas que rememoran y facilitan la reconstrucción de recuerdos dolorosos, sumados a la rememoración positiva que motiva el inicio de la acción reconstructiva y resiliente de la vida. Buena parte de los estudios revisados declaran limitaciones en torno a la existencia de instrumentos psicométricamente válidos para evaluar el real alcance de la acción artística.

Palabras clave: Arte, intervención psicosocial, resiliencia.

ABSTRACT

This systematic review study seeks to determine if psychosocial interventions based on free artistic expression that aims and promote resilient coping of stressful situations, have scientific validity. The shortlisted sample considered 50 studies published between 2010 and 2021 in databases as MEDLINE, ProQuest Central, PubMed, Science Direct and Trip Data base. The search included terms such as: "Art", "artistic expression", "Resilience", "Positive coping", "children and adolescents" and "psychosocial care" and its translation in Spanish. After the review, 47 publications was added, 27 of them was scientific articles, 13 guidelines or institutional manuals published by WHO, UNESCO, and others; 5 systematic reviews and 3 undergraduate theses. The analysis of results was done through the systematic narrative review to identify the advances and effects generated with scientific evidence in order to calculate the level of effectiveness. In conclusion, artistic action allows the symbolic expression and emotions relief (such as fear and sadness) through allegorical forms that recall and facilitate the reconstruction of painful and positive memories that motivates the beginning of a resilient life. Many of these studies reviewed show limitations in the valid psychometrically instruments existence to assess the real scope of artistic action.

Keywords: Art, psychosocial intervention, resilience.

Introducción

La salud mental y el desarrollo físico de niños y adolescentes se ve afectada en diversos países a nivel mundial debido al aumento de acciones violentas llevadas a cabo a nivel regional y local, derivadas de la situación política, económica y sanitaria que se afronta a nivel mundial (CEPAL, 2021), y de manera específica en Colombia en donde se ha visto un crecimiento importante y sostenido del conflicto armado entre el 2012 y el 2020 a través de secuestros, aumento de reclutamiento forzado de menores de edad y muertes violentas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Debido a la complejidad de la situación es necesario ir más allá de la mirada tradicional, ya que es urgente y necesario sumar a las acciones preventivas y punitivas a los agresores; por ello es preciso facilitar el desarrollo de habilidades de afrontamiento de estrés que en realidad permitan restituir y garantizar la verdadera resiliencia en niños y adolescentes, quienes constituyen la población afectada principalmente.

Para efectos prácticos, <resiliencia> será entendida aquí como el proceso de afrontamiento positivo de restitución, recuperación y aprendizaje positivo que las personas tienen sobre los eventos que afectan su bienestar (Cyrulnik, 2005a, 2009). Así, las acciones de intervención ofrecida a menores de edad que viven realidades sociales y políticas en Colombia pueden estar dirigidas a restituir su capacidad de respuesta positiva frente a las diferentes vivencias violentas para romper la cadena de aprendizaje a partir de modelos negativos y tejer formas de soporte social, trabajo comunitario e interacción positiva como condiciones básicas para facilitar la construcción de una sociedad justa y resiliente. La resiliencia es asumida por el equipo de investigación como el conjunto de posibilidades que se tejen en el sujeto, la familia y la comunidad, en tal sentido, se aboga por hacer seguimiento a las dimensiones que conforman el proceso resiliente que son: la autoestima, la introspección, la funcionalidad familiar, la asertividad social, el humor, la afectividad, la adaptabilidad a situaciones nuevas, el pensamiento crítico y la creatividad.

Tal como lo reconoce Martín Baró (1983), los niños, adolescentes y jóvenes son los principales propiciadores de cambios sociales que detengan el crecimiento de la violencia generalizada y aporten a la construcción de la paz, a partir de la resolución positiva del odio, del miedo y la desesperanza. Oportunidad realmente posible porque en especial, estas son las etapas de edad en las que el aprendizaje, el desarrollo y el fortalecimiento de la identidad constituyen las acciones centrales de su vida diaria (Harter, 2000). Por ello es importante dirigir acciones sociales a la disminución de la vulnerabilidad de tal forma que niños y jóvenes adquieran y refuercen su capacidad resiliente, su identidad personal y social constructiva.

Tal como lo sugiere Vanistendael (2005), las acciones que buscan un estado resiliente de conciencia involucran la promoción de la construcción del sentido de vida, el bienestar y el afrontamiento de eventos psicosociales negativos, entonces es necesario y urgente realizar actividades de intervención psicosocial positiva a nivel individual, comunitario y con el entorno inmediato, en busca de fortalecer el tejido social, pues constituye la base de una vida con menor daño, pérdidas y violencia (Cyrulnik, 2001).

Es de subrayar que la resiliencia es un proceso integrable a las acciones de prevención y promoción debido al hecho de que más allá de ser heredada es una condición aprendida y promulgada; por lo tanto, es importante que se desarrollen acciones dirigidas a la enseñanza de estrategias de resiliencia y el continuo crecimiento social requerido para la verdadera reconstrucción de país con paz y crecimiento positivo de todos.

El primer paso del afrontamiento resiliente requiere del reconocimiento y expresión abierta de las emociones asociadas a la pérdida y el daño, por ello la expresión artística centra su atención en promover el buen funcionamiento familiar, la autoestima, la competencia social y la adaptabilidad a condiciones propias del aprender a vivir (Cyrulnik (2001). En este orden de ideas, el presente estudio se propuso el diseño y evaluación de la efectividad de la promoción de acciones resilientes a partir de la expresión artística guiada, tal como lo muestran Matéu et al. (2013) y Vanistendael (2005).

Además, Matéu et al. (2013) reconocieron que la habilidad de crecer de manera integral ante el estrés no es una condición sino un bien transitorio, continuo no permanente; por esto, el objetivo del presente estudio se centró en identificar el soporte científico disponible respecto a la efectividad del fomento de la libre expresión artística dirigidas a promover el afrontamiento resiliente de situaciones de estrés, soportes que contarán con un claro y suficiente soporte científico de efectividad.

Método

El presente estudio es una revisión sistemática narrativa analítica con el fin de permitir la inclusión de artículos con reportes de datos estadísticos y guías o manuales que recopilan resultados derivados de revisiones sistemáticas narrativas.

Muestra documental

Se incluyeron investigaciones publicadas entre 2010 y julio de 2021 en inglés y español, que pretendían realizar análisis estadísticos comparativos, recopilación de estudios previos, alcances y avances y guías de intervención desarrolladas por entes nacionales e internacionales reconocidos (Vidal et al., 2015). La búsqueda

de los documentos fue realizada con los términos de búsqueda en español e inglés: "Arte", "expresión artística", "Resiliencia", "Afrontamiento positivo", "niños y adolescentes", "atención psicosocial", en las bases de datos: MEDLINE, ProQuest Central, PubMed, Science Direct y Trip Data base.

Los criterios de inclusión absoluta de documentos fueron: 1) ser publicados en el rango de tiempo definido, 2) incluir como base de su desarrollo al menos 2 de las palabras clave o sinónimos de las mismas, 3) describir de manera clara y específica las acciones de intervención social relevantes al tipo de estudio, y 4) que la calificación promedio dada a partir del Angoff no fuera menor a 8.

Para la conformación de la muestra final del estudio, a partir de los resultados de la búsqueda inicial en las bases de datos seleccionadas se decantaron 139 documentos, de los cuales se preseleccionaron 55 y en la revisión detallada se decidió eliminar 8 títulos ya que 6 no estaban en el rango temporal y 2 no incluían actividades artísticas; por ello la muestra final incluyó 47 publicaciones entre las cuales habían 27 artículos científicos publicados, 13 guías o manuales institucionales publicados por la OMS y la UNESCO entre otros, 5 revisiones sistemáticas y 3 tesis de grado (Figura 1).

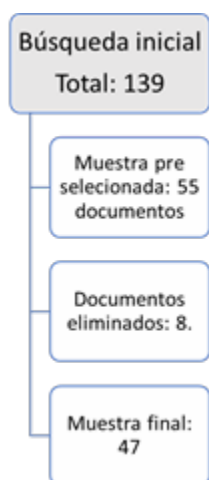


Figura 1. Resumen proceso de selección de la muestra documental.

Fuente: *Elaboración propia (2022).*

Procedimiento

Se realizó la búsqueda y preselección de documentos de acuerdo con los criterios de inclusión, para luego revisarlos a profundidad y así confirmar la muestra final o excluir aquellos que en realidad no abordaban el tema central de la presente investigación. Los documentos incluidos en la lista de candidatos de análisis y una vez pre-seleccionada la muestra documental se hizo una sesión virtual de Angoff modificado con 5 jueces que ratificaron y calificaron el cumplimiento de criterios de

selección y definieron la muestra definitiva. Los criterios analíticos del Angoff modificado calificados de 1 a 10 de manera individual por cada uno de los miembros del equipo analítico, fueron a) los estándares de selección de los documentos a analizar estaban claramente definidos, b) eran alcanzables, c) el nivel de alcance era aceptable, es decir el impacto de la acción artística era notable y con un nivel claro de equilibrio entre costo y efecto, d) cuáles eran los alcances y limitaciones declaradas en los documentos seleccionados, y e) a partir de la experticia del equipo cuáles de las acciones y experiencias artísticas resultaban culturalmente relevantes y válidas para la población colombiana (Leiva-Barajas, 2010).

Una vez confirmada la muestra documental a partir del Angoff modificado se identificaron las acciones realizadas, se llevó a cabo el análisis de datos, acciones y conclusiones que permitió la consolidación narrativa y estadística básica de los resultados, tanto de las acciones artísticas, como de los avances y los efectos generados con evidencia científica. Tanto las fortalezas y recomendaciones de los documentos, fueron discutidas siempre bajo la lente de la mejor evidencia científica posible y la responsabilidad social.

Consideraciones éticas

La revisión documental se hizo bajo el claro respeto de los derechos de autor, tal como lo regula la Ley 23 de 1982 y lo indica el artículo 35 de la Constitución Nacional de la República de Colombia.

Resultados

Al revisar el contenido de las investigaciones respecto al tipo de actividad artística que reportaron, incluidas en acciones de tratamiento, prevención y acompañamiento posterior de eventos de alto estrés afrontados, se encontró que más de la mitad de estudios reconoce que la promoción de las actividades artísticas en general aportaron al afrontamiento positivo de diversas situaciones que habían generado estrés y sufrimiento, especialmente cuando eran elegidas de acuerdo con las características personales y condiciones sociales, culturales y económicas. Estos documentos del tipo investigativo social, fueron seguidas por reportes específicos de escritura de cuentos, poesía y narraciones (18) y de música con el reporte de actividades de composición de canciones o piezas musicales acompañadas de los instrumentos regionales más usados como la guitarra y el timbal, entre otros (Tabla 1).

| Expresión | Expresiones artísticas incluidas | f | Observaciones |
|---------------------|---|----|---|
| Artes en general | Expresión libre a través de artes plásticas, dibujo, títeres, fotografía, canto coral, narraciones, música, literatura, danza, teatro, arte visual y joyería. | 30 | En grupos, participativo y relacionado con la edad, el nivel educativo, la cultura y las condiciones socioeconómicas. |
| Escritura | Cuentos, poesía, narraciones. | 18 | Acción de bajo costo y alto acceso. |
| Música | Composición y uso de diverso tipo de instrumentos | 14 | |
| Dibujo | Dibujo y Mandalas | 13 | |
| Teatro | Teatro expresivo, artes escénicas y actuación, payasos | 12 | |
| Danzas | Danza expresiva, bailes urbanos (Hip Hop y Brake Dance) o regionales. | 11 | Dependen de la edad del grupo abordado. |
| Pintura | Diversas técnicas y grafitis | 9 | |
| Fotografía | | 8 | |
| Arte visual | Collage | 5 | |
| Escultura y grabado | | 4 | |
| Culinaria | | 2 | |
| Otros | Canto, joyería, arte imaginario, arte digital | 4 | |

Tabla 1. Frecuencia de las expresiones artísticas reportadas en los documentos.
Fuente: *Elaboración propia (2022).*

Entre las principales limitaciones declaradas y observadas durante el análisis se evidenciaron aspectos relacionados con los métodos de investigación, en lo referido a la falta de instrumentos específicos que les permitiera evaluar elementos positivos de la expresión artística y su estrecha relación con el desarrollo de habilidades de expresión emocional, comunicación efectiva y solución de problemas; el no desarrollo de estudios experimentales y longitudinales para ver el claro efecto que puede tener la expresión artística y el afrontamiento adecuado de situaciones de menor y mayor complejidad como violencia intrafamiliar, vulneración personal de derechos, guerras y desastres naturales.

Además, anotaron que era preciso crear estrategias con el objetivo de incrementar el compromiso artístico, la conservación de la expresión emocional positiva a través del acto artístico y promover la publicación de documentos con descripciones técnicas y detalladas acerca de los reales alcances de la expresión artística y el aprendizaje mantenido de los logros observados a corto plazo.

Es importante anotar que, aunque las acciones terapéuticas que incluyen el Arte Terapia forman espacios para el desahogo emocional, no generan cambios comportamentales con mayor efectividad a corto y mediano plazo a la obtenida a partir de la adecuada aplicación de terapias psicológicas tradicionales con soporte científico por expertos profesionales entrenados. Sin embargo, se evidenció que las artes se convierten en el elemento mediador en las transformaciones por la facilidad de expresar lo que el sujeto no es capaz de hacer desde un proceso terapéutico.

El Análisis Prisma de los datos permitió identificar cada una de las acciones involucradas en las acciones de acompañamiento desarrolladas y determinar el efecto generado así como las observaciones respecto al alcance y las limitaciones, de tal modo, los puntajes de 10 absoluto reconocen el grado total de efectividad de acuerdo con el número total de investigaciones, la consistencia de las conclusiones y las recomendaciones, por lo tanto las acciones de alta efectividad con mantenimiento a corto (alivio pasajero) y mediano plazo (alivio optimizador del potencial de logro de bienestar y la expresión que requiere fortalecimiento en pro del mantenimiento) reciben calificaciones entre 9 y 10 puntos (en especial cuando el mejoramiento ha recibido soporte real de alcance y mejora de las condiciones), las de nivel medio de soporte científico y consistencia de datos entre 7 y 8, y todos los puntajes inferiores a 6 son vistos con dudoso nivel de soporte de efectividad, tal como se observa en la tabla comparativa (Tabla 2).

| Acción | Efecto | Observación | f | Grado E-E |
|--|---|--|---|-----------|
| Participación en espacios que promueven y facilitan la expresión emocional directa o indirecta lograda a través de la expresión narrativa verbal o escrita de recuerdos, inquietudes y deseos generados a partir de eventos generadores de estrés y alto impacto social. | Estimula la libre expresión emocional y el desahogo, condiciones requeridas para el inicio de procesos de afrontamiento positivo como la resiliencia. | Se reconoce el efecto de desahogo emocional alcanzado por las personas que por deseo propio identifican y expresan sus emociones negativas, rememoran eventos de forma indirecta mediante la escritura o narración verbal. Análisis señala que las actividades artísticas escritas y narrativas implican baja inversión de recursos económicos para su implementación, Su alcance se ve limitado a personas y grupos poblacionales sin reporte de ansiedad social y con alta sensibilización y aceptación de la expresión verbal o escrita; además no asegura el inicio de procesos de ajuste o cambio estables. | 9 | Alto |
| Espacios que facilitan y promueve la expresión emocional directa realizada a través de la representación simbólica de recuerdos, inquietudes y deseos generados en respuesta a eventos de estrés e impacto social. | Estimula la libre expresión emocional y el desahogo, condiciones requeridas para el inicio de procesos de afrontamiento positivo como la resiliencia. | Aunque presenta un efecto motivacional similar al de la escritura y expresión verbal narrativa el alto costo de los materiales necesarios limita el real alcance de los objetivos de intervención. | 7 | Medio |

| | | | | |
|---|---|--|---|------|
| La interacción y practica de acciones que para la obtención de resultados básicos requiere el uso y acceso a espacios, materiales, conocimiento cultural específico pueden llegar a facilitar y promover la expresión emocional directa realizada a través de la representación simbólica de recuerdos, inquietudes y deseos generados en respuesta a eventos de estrés e impacto social. | Estimula la libre expresión emocional y el desahogo, condiciones requeridas para el inicio de procesos de afrontamiento positivo como la resiliencia. | Aunque presenta un efecto motivacional en tanto la persona cuenta con la identificación cultural con la expresión artística, el medio de expresión y los recursos económicos necesarios. | 4 | Bajo |
|---|---|--|---|------|

Tabla 2. Evaluación de la efectividad con mantenimiento a corto y mediano plazo, limitaciones y nivel de ubicación de acuerdo con el análisis prisma adelantado
Nota: P: Puntaje; Grado E-E: Grado o nivel de Eficacia
Fuente: *Elaboración propia (2022).*

Discusión y conclusiones

La relación arte y ciencia ha sido compleja a lo largo de la historia, en especial cuando se instrumentaliza la expresión artística para ser incluida en acciones de intervención en salud o terapéuticos; no obstante, queda claro que arte y ciencia son muy aproximadas, que tienen mucho en común y que, de forma ética y responsable con una mirada multidisciplinaria, permiten reconocer que sin duda el arte ayuda a las personas y comunidades a expresar de manera libre, simbólica y responsable lo que piensan, sienten y esperan durante procesos de afrontamiento resiliente, es decir, de crecimiento propio que potencien la recuperación, avance y reconstrucción del optimismo, el bienestar y la calidad

de vida.

El estudio de casos específicos en la revisión sistemática, presenta clara evidencia física de que las actividades de arte planteadas, como por ejemplo en el caso de Kosovo registrada por Paczkowski (2020) donde se presentan dibujos de los niños en situación de trauma y dibujos después de realizar la intervención, esta experiencia es evidencia de respeto del anonimato del autor de los dibujos y atención a la edad. Otros estudios, respecto al síndrome de estrés postraumático en personas que vivieron el holocausto causado por el régimen nazista en Europa durante la década del 40 del SXX. En él se explica cómo han sobresalido positivamente las personas que se dedicaron a un arte específico en comparación con los que no, porque en contextos diferentes al latinoamericano, el arte y la salud mental han sido integrados para potenciar la recuperación de la comunidad afectada (Gómez y Mercadé, 2018; Barudy y Dantagnan, 2011).

Ahora bien, sobre esta experiencia de revisión documental se pudo detectar mayor efectividad en los estudios relacionados al uso creativo, educativo y expresivo como parte de acciones de atención psicosocial que incluyeron análisis teórico y aplicado, razón por la que los resultados no solo fueron presentados a través de la publicación de artículos de investigación si no que son efectivas acciones que promuevan la apropiación social del conocimiento que se presenta de manera artística y creativa, que sea vista como como un recurso amigable en sí mismo, rico en imagen y en medios, con videos, audios y material plástico. Un número importante de estudios señala que la expresión artística no narrativa emocional facilita que algunas personas se sientan en completa libertad de decir de manera simbólica lo que quiere sacar de sí, aporte confirmado por Narváez y Franco (2020) y el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021 tal como lo indica el análisis de MinSalud (2020).

En segundo lugar, se evidenció que a través de expresiones literarias narrativas como la escritura de cuentos, poesías y narraciones, se pueden llegar a facilitar procesos de mejoramiento de expresión, sensibilización y socialización, e incluso de la potenciar miradas optimistas frente a los retos que representan tanto el rescate de los valores culturales y situaciones actuales, como el pensar de forma esperanzadora el futuro de la región, tal como lo indican el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura en Colombia en el 2021. Por ello es importante subrayar que comienza a abrirse un panorama no imaginado en términos científicos numéricos que denota la construcción de un importante diálogo entre la promoción y recuperación de la salud mental y las artes, diálogo que aún requiere trabajo de fortalecimiento.

No obstante, es de resaltar que faltan estudios comparativos de tipo experimental y estudios longitudinales

que permitan evaluar el mantenimiento de los cambios logrados y dejar una capacidad instalada no sólo en las personas, también en su círculo familiar y su comunidad. "Para esto es importante que en las publicaciones se detallen los procesos, estrategias de evaluación y formas de seguimiento para que puedan ser replicados en distintas poblaciones (a las que sea pertinente) y determinar sus verdaderos alcances.

Además, los alcances en la optimización de la salud mental de la población dependen del tiempo real que toma la acción expresiva y el desahogo, ya que, si bien optimiza la libre expresión, sus logros personales de resiliencia están asociados a que el cambio personal y social logren ser mantenidas a corto y mediano plazo gracias a apoyos comunitarios y profesionales y claramente sustentados en una nueva realidad.

Por otro lado, y en relación al incremento de habilidades propias de la resiliencia, este estudio fue paralelo a un trabajo en campo realizado con niños, niñas y adolescentes de dos departamentos de Colombia. Este trabajo en terreno permitió constatar cómo las artes potencian las dimensiones de la resiliencia. Este es el relato de una participante del proceso:

"La clase de arcilla me ha gustado porque puedo expresar, expresar amor, tranquilidad, confianza. En el dibujo quise expresar que la quiero mucho, el cuerpo cuando baila se siente feliz, para mí ha sido fácil expresar el amor desde que ustedes llegaron a la escuela, todo lo que uno en este mundo es arte y el arte es amor, el arte es una manera de expresar el amor, me siento bien porque me explican cosas como la profesora no lo hace" (Niña de Dabeiba Antioquia, edad 11 años, 2022)

De igual manera, desde este proyecto de investigación que se centró en promover la resiliencia desde los diversos lenguajes de las artes, se generaron transformaciones en la asertividad social. Así lo expresó otra participante al decir:

"Nos han enseñado a compartir, ser amables y ser felices, que cuando estemos enojados compartamos nuestras emociones. Cuando yo estaba triste no le decía a nadie, ahora que estoy triste le puedo decir a alguien que me ayude, he aprendido a llorar y a estar tranquila, el día que hicimos el juguete me pude dar cuenta quera muy creativa, el día que vino el circo me di de cuenta que reír, llorar, estar triste también está bien y hay que contar y buscar soluciones, decidí dibujar las emociones, porque uno puede tener cualquier emoción pero uno también uno puede decidir estar feliz, uno puede darse abrazos, bailar, jugar(..) Calma, tristeza, enojo, feliz, todas las emociones están bien sentirlas". (Niña de Pueblo Nuevo, Cauca edad 10 años)

Entrenar la resiliencia desde los lenguajes de las artes permite trazar escenarios de paz, a pesar de no tener estudios concluyentes que constaten la transformación, este proyecto develó ese poder transformador que aún no ha sido reconocido por los estándares científicos, vacío que en sí mismo se convierte en un reto potenciador para avanzar en nuevas formas de identificar el poder de las artes.

Este estudio de revisión sistemática, tuvo la oportunidad de avanzar a la vez que se realizaba trabajo de campo, y permitió comprender que la hegemonía científica ha desconocido el poder transformador de las artes en el incremento de la resiliencia. Sin embargo, las narrativas de los niños, niñas y adolescentes que dieron luz a este proyecto, dan cuenta de esas transformaciones:

“yo le estaba pegando al peladito, le estaba metiendo unos calbazos y en seguida luego acá le pedí perdón a Néider porque me perdonara, porque me recordé de una cosa importante que ustedes me enseñaron, Néider me perdonó, me abraza y yo le abrazo, en el primer dibujo los ojos rojos porque tenía rabia, el segundo dibujo veo películas con mi hermanita y coloco la muñequita quita pesar, luego el amor nos fluye y ella hace que nos reconciliemos y no peleemos, desde que los profesores de la universidad están me han enseñado amor, respeto y no pegarle a los compañeros”. (Niño Dabeiba, Antioquia, 13 años, 2022)

En conclusión, es posible afirmar que la promoción de la expresión emocional a través de memorias y narrativas artísticas propias de cada persona y cultura tienen un efecto positivo sobre el afrontamiento y superación de situaciones estresantes, especialmente cuando las personas vulnerables o afectadas eligen libremente la acción artística como parte del inicio de sanación. Por lo tanto, es importante crear estrategias educativas con el objetivo de incrementar el compromiso artístico, la conservación de la expresión emocional positiva, de igual manera, trabajar en la superación de hegemonías científicas que desconocen procesos propios de las artes en la medición de los impactos, pero también, es una llamada a todos los lenguajes de las artes a transformar creativamente los enfoques hegemónicos a través del estudio juicioso y la aplicación de metodologías que han permitido dar cuenta de las transformaciones.

Así es posible afirmar que la expresión artística ayuda, pero no cura ya que es una expresión emocional indirecta e involuntaria de lo que se siente, percibe y recuerda cada persona sin que se sienta juzgado e inicie un verdadero desahogo necesario y básico para procesos de resiliencia. Esto a tal punto que el Banco Mundial en el 2021 trabaja en busca de empoderar

a la población pobre en una recuperación resiliente. Para facilitar y promover es preciso y necesario que los agentes de promoción y facilitación de las expresiones artísticas de fortalecimiento de la resiliencia puedan:

1. Facilitar el proceso de exploración en los que se recalquen y generen procesos sanos de disfrute.
2. Preparar a las personas interesadas en participar en actividades de expresión artística libre sin juzgar a otros ni a sí mismos.
3. Ofrecer los mínimos recursos necesarios para promover la expresión artística directa e indirecta, pública e íntima.
4. Generar espacios o formas de reconocimiento de las expresiones y del avance, y de la propuesta de Resiliencia y Arte, actividad de apropiación social del conocimiento derivada del presente estudio (Banco Mundial, 2021).

Limitaciones y futuras direcciones

Toda la información que develan los artículos, manuales y guías leídos se verá reflejada no sólo en las investigaciones futuras que relacionan arte y resiliencia, sino que el paradigma del investigador y del artista se transforman, con una consciencia de la responsabilidad social, ética y transformadora de la realidad de las personas y comunidades que participan de las experiencias. Así tanto el método analítico, como el cualitativo y cuantitativo estarán llamados a adoptar metodologías mixtas para la recolección, interpretación y análisis de la información, de la experiencia y producir así en diálogo nuevos conocimientos, replicables y sobre todo útiles a las personas que necesitan ser resilientes en algún momento de sus vidas.

Referencias

- Barudy, J y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2020). *Estadísticas de Conflicto Armado de Colombia*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>
- CEPAL (2021). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46485-violencia-ninas-ninos-adolescentes-tiempos-covid-19>
- Cyrulnik, B. (2001). *La Maravilla del Dolor. El sentido de la Resiliencia*. Granica
- Cyrulnik, B. (2005a). *Los patitos feos. La resiliencia, una infancia feliz no determina la vida*. Gedisa. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417313.pdf>
- Cyrulnik, B. (2005b). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Granica.
- Cyrulnik, B. (2005c). *Bajo el signo del vínculo*. Gedisa.

- Cyrulnik, B. (2009). *Vencer el trauma por el arte. Cuadernos de pedagogía*. N393. Entrevista realizada por Lola Rara. 42-47. <https://mediacionartistica.org/2019/01/17/vencer-el-trauma-por-el-arte/>
- Gómez, Ch. y Mercadé, M. (2018). *Art, creativitat i conflicte. Camins per educar*. Teoria i pràctica. Associació de mestres Rosa Sensat. <https://www.rosasensat.org/es/producte/art-creativitat-i-conflicte-camins-per-educar/>
- Harter, S. (2006). Formación de la identidad, pp. 45. En: M. Pérez Olvera (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales. Antología de lecturas*. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolecencia.pdf
- Leiva-Barajas, Y. (2010). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles Educativos*. 33 (131). IISUE-UNAM. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v33n131/v33n131a9.pdf>
- Martin-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. UCA Editores.
- Mateu, M., Romero, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2013). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Perspectiva de género. Educatio siglo XXI*, 32(1), 49-70. doi: 10.6018/j/194081
- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura en Colombia (2021). *Colombia territorio de historias*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/concurso-lectura-2020/Versi%C3%B3n%20final%20-%20Libro%20CNE%202020.pdf
- Ministerio de Salud (2011). *El Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. Gobierno de Colombia
- Narváez, M. y Franco, A. (2020). *Aportes de estrategias performativas y participativas a la atención psicosocial de víctimas del conflicto armado desde la mirada del colectivo AFROMUPAZ*. Tesis Maestría. Universidad del Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/4266/De%20Narv%C3%A1ez_Malo_Mariana_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paczkowski, M. (2020). *Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión, desde el propio sujeto*. Tesis doctoral. <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2021/06/tesis-arte-y-resiliencia-maria-paczkowski.pdf>
- Vanisteandael, S. (2005). *Humour et résilience: le sourire qui fait vivre*. Fondation pour enfance, pp.159-195. <https://doi.org/10.3917/eres.fonda.2005.01.0159>
- Vidal, L. M., Oramas, D. J. y Borroto, C.R. (2015). *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29 (1) pp. 198-207. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTI-CULO=59410>

Bibliografía recomendada

- Barreiro, M. ; Mendía, E. y Zúñiga, M (2020) *Expresiones artísticas como factor de resiliencia*. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica. Publicación mensual # 57.
- Bonange, J.B. y Sylvander, B. (2012). *Voyage sur la diagonale du clown*. L'Harmattan
- Castillo, S. (2016). *Algunas reflexiones sobre la investigación creación. Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calonje Toro, A (2020) Procesos de comunicación para la paz. *Anagramas*. 18(36) 115-137.
- Carr, C., Feldtkeller, B., French, J., Havsteen-Franklin, D., Huetf, V., Karkou, V., Priebe, S. y Sandford, S. (2021). *What makes us the same? What makes us different? development of a shared model and manual of group therapy practice across art therapy, dance movement therapy and music therapy within community mental*. Elsevier. (72)1-13.
- Castillo, V. y Gallego, L. (2018). *"Resiliencia y arte en un grupo de jóvenes de La Comuna 21 de la ciudad de Cali"*. [Tesis de grado]. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Narrativas de vida y de memoria. Cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Dirección de Museo. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/narrativasDeVida/narrativas-de-vida-y-memoria.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá.
- Chiang, M, Bernard, W., Reid, V. y Fan, X. (2019). *Creative art therapy for mental illness*.
- Clini, C. Thomson, L, J. M. y Chatterjee, H. J (2018) Assessing the impact of artistic and cultural activities on the health and well-being of forcibly displaced people using participatory action research. *BMJ Open*, 1-9, doi: 10.1136/bmjopen-2018-025465
- CNRR (2009). *Memorias en tiempos de guerra, Repertorio de iniciativas*. Bogotá: pPunto Aparte. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>
- CNRR. (2009). *Memorias en tiempos de guerra, Repertorio de iniciativas. Punto aparte*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/Memorias-en-tiempo-de-Guerra.pdf>

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17 (1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cortés Garzón, Á. M., y Neita Rodríguez, J. N. (2021). *El arte dramático en la construcción de comunidades resilientes con niños migrantes y no migrantes en las aulas de grado sexto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra en Bogotá*. [Tesis de Maestría] Universidad de la Salle.
- Egana-delSol, P., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2019). The impact of art-education on human Capital: An empirical assessment of a youth orchestra. *International Journal of Educational Development*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102105>
- Espinoza, A., Osorio-Parraguez, P. y Posada-Quiroga, E (2019) *Preventing mental health risks in volunteers in disaster contexts: The case of the Villarrica Volcano eruption*.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada editores.
- Forgeard, M., Silverman, A., Buchholz, J., Beard, C. y Björqvins-son, T. (2021). Changes in general self-efficacy and mindfulness are associated with short-term improvements in mood during art-making in a partial hospital program. *The Arts Psychotherapy*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101799>
- García von Hoegen, M. A. (2019) *Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad*. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a.v16i1.36456>
- Gerge, A. y Nygaard, I. (2017). *Analizar artefactos pictóricos de la psicoterapia y la arteterapia para superar el estrés y el trauma*.
- González Zatarain, D., Viñas Velazquez, B. y Tovar Hernández, D. M. (2021). Liberando la carga en lienzo: historias de arte y migración. *Arte, individuo y sociedad*, 33(1), 283-303. <https://doi.org/10.5209/aris.68138>
- Guanumen-Niño, J. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 25-34. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13203>
- Hernández, M. y Pintos, A. (2012) *Manual de Habilidades para la Vida*.
- Lara, L. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, pp.42-47. <https://mediacionartistica.org/2019/01/17/vencer-el-trauma-por-el-arte/>
- Lee, J. H. (2020) *Eficacia de la Terapia de Arte grupal para madres de niños con discapacidades*.
- Manes, F. (2014). Misterios de la memoria. *Diario la Nación. Argentina*: 24 de enero de 2014. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/misterios-de-la-memoria-nid1657596>
- Manes, F. (2015). *Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Argentina: Planeta. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/30/29289_Usar_el_cerebro.pdf
- Martínez-Thomas, M. y Gobbé-Mevelléc, E. (2014). *Dispositivo y artes, una nueva herramienta crítica para analizar las producciones contemporáneas*. Ñaque. <https://www.naque.es/index.php/libreria/coleccion/pedagogia-teatral/213/dispositivo-y-artes-detail>
- Martínez, O. J. y Rentería, E. A. (2018) *Expresiones artísticas como factor de resiliencia, que aportan a la construcción de paz*.
- Medina, C. (2020). *Estrategias artísticas para fomentar la resiliencia en niños y niñas que atiende la fundación amigo ángel entre los 3 a 6 años de edad*.





Ejercicios de poder III - La guerra de todos contra todos
Por: Jeffrey Felipe Urbano Leal

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social,
tomada en Soacha, Cundinamarca

04

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19638>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación

Si vis pacem, para educationis: una reflexión crítica sobre el lugar de la Pedagogía y la Educación para la Paz en Colombia

Si vis pacem, para educationis: a critical reflection about the place of Pedagogy and Education for Peace in Colombia

Jefferson Arley Díaz Mesa¹



Colombia

Jairo Andrés Hernández Cubides²



Colombia

Para citar este artículo: Díaz-Mesa, J.A. y Hernández-Cubides, J.A. (2022). Si vis pacem, para educationis: una reflexión crítica sobre el lugar de la Pedagogía y la Educación para la Paz en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 50-64. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19638>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 20 de agosto de 2022

¹ Candidato a Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciado en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador de la línea de investigación Memorias, Conflictos y Paz del Instituto para la Paz de la misma Institución. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2896-4541> Correo: jeadiazm@correo.udistrital.edu.co

² Magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados (Escuela Superior de Guerra, Colombia); Especialista en Derechos Humanos (Escuela Superior de Administración Pública, Colombia). Editor Centro Nacional de Memoria Histórica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6990-8637> Correo: jahcubides@gmail.com

RESUMEN

Este artículo, sirviéndose de la revisión documental, explora diferentes aristas que pueden abordar las pedagogías para la paz en Colombia en la urgencia de atender las particularidades del contexto de posacuerdo colombiano para la consecución de la paz y la reconciliación nacional. Para ello, enarbola las diferentes conclusiones del ejercicio de revisión de literatura sobre el tema realizado alrededor de la deformación de la frase clásica Si vis Pacem, para Bellum en Si vis pacem, para educationis, toda vez que se concluye que el escenario de la educación en el País acusa de ciertos compromisos y virajes radicales en el modelo y concepción del acto formativo, sus objetivos, formas y actores, si se busca migrar del conflicto a la paz.

Palabras clave: Pedagogías para la Paz, Educación para la Paz, Paz, Violencia, Educación.

ABSTRACT

This article, using the documentary review, explores different edges that peace pedagogies in Colombia can address, in a post-agreement context, to build a reconciliation environment. To do this, this research reviewed the literature about the change of the Latin phrase Si vis Pacem, para Bellum (If you want peace prepare for war) into Si vis pacem, para educationis (If you want peace, prepare for education). This work requires commitments and radical turns in the model and conception of the formative act, its objectives, forms and actors, if it seeks peace and national reconciliation.

Keywords: Pedagogies for Peace, Education for Peace, Peace, Violence, Education.

Introducción

Las prácticas de educación para la prevención de la violencia han venido en aumento desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, y con ello la consolidación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y posteriormente de la Unesco (Jares, 1995). Para la segunda mitad del siglo XX se hizo necesario un reordenamiento de los conceptos de guerra y paz en un campo nuevo de estudio científico: los estudios para la paz. Estos últimos plantearon la educación como uno de los vectores más importantes en los procesos pacificadores y de prevención de los conflictos armados, incluyendo lineamientos y recomendaciones sobre formación en valores para el desarrollo de ciudadanías libres y en paz.

Los enfoques sobre la construcción de paz que se le han venido imprimiendo a la educación han sido múltiples y han versado acerca de mecanismos no violentos de resolución de conflictos, formación ciudadana y conciencia social e histórica, entre otros. La construcción de paz ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas para convertirse en una acción que se proyecta trans e interdisciplinar, planteando el abordaje de diferentes frentes del desarrollo humano para la formación de sujetos autónomos que, siendo capaces de reflexionar acerca del contexto particular y sus relaciones con el panorama internacional, puedan tomar posición activa frente a los diferentes tipos de violencia que imperan en un lugar determinado (Mayor, 2003).

Este cambio de paradigma significó un gran vuelco en la epistemología del concepto de paz. Anteriormente, como herencia europea y sobre todo romana, la paz era la antítesis de la guerra. Es decir, se consideraba pacífico un territorio siempre y cuando este no estuviera inmerso en un conflicto bélico, estos últimos normalmente relacionados con disputas entre Estados o territorios. Sin embargo, los planteamientos surgidos de los estudios sobre la paz arrojaron la necesidad de reordenar el concepto a favor de la presencia de ciertas circunstancias objetivas y subjetivas, como la justicia y la equidad, para el pleno desarrollo del ser humano en una sociedad pacífica, en lo que se consideró una re-categorización jerárquica de la epistemología de la paz (Jiménez, 2004). Con todo, este es un proceso que aún está lejos de terminar pues se hace evidente que la paz es conceptualizada contextualmente histórica y culturalmente hablando.

Aunque estas consideraciones sobre la paz, junto con su construcción a partir de la educación, se enumeran en segmentos discriminados por su campo de acción o sus alcances, Jiménez (2004) plantea que el desarrollo del concepto debe partir de una epistemología antropocéntrica que permita analizar al ser humano de manera holística: un ejercicio que supone una construcción múltiple de la paz. En este proceso la educación se plantea como un armazón transdisciplinar que debe

aportar, entre otras muchas cosas, a la resolución pacífica de conflictos, la formación de valores ciudadanos y la prevención de la violencia. De lo contrario, afirman Fernández y López (2014), las dinámicas violentas implícitas en un territorio que sean ignoradas en los procesos de reconstrucción social terminarán permitiendo el renacimiento de la violencia, incluyendo por supuesto los conflictos bélicos.

Las pedagogías para la paz (PpP) y con ello su elemento de estudio: la Educación para la Paz (EpP), han ocupado diversos lugares en la construcción de paz a través de la historia. Areiza (2014) menciona que es evidente que la deconstrucción del concepto de paz ha llevado a que las PpP se hayan utilizado en diferentes lugares del mundo tras un conflicto armado para cimentar el tránsito a un estado pacífico, pero que en Colombia se han planteado e implementado sin que este (el conflicto bélico) haya tenido un fin, lo que sugiere una suerte de incongruencia en el planteamiento de las PpP en el territorio nacional. En otros términos, si bien las PpP plantean que la educación debe desarrollar mecanismos para la resolución de conflictos, no hablan propiamente de un conflicto armado como el caso del Colombia, sino del desarrollo de una ciudadanía que una vez terminada la guerra tienda a resolver los conflictos de manera pacífica como mecanismo de no repetición y así afrontar el reto que supone una época de posconflicto.

En Colombia las violencias y los conflictos armados han imperado de una manera tan generalizada y por un periodo de tiempo tan extenso, que la violencia parece ser el estado normal del territorio (Guanumen, 2015). Aún hoy, como mencionó Hernández (2017) a propósito del triunfo del No en el plebiscito por la paz del año 2016: luego de seis años de la firma de los Acuerdos de Paz con el entonces grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC- EP), los reportajes cotidianos siguen ofreciendo un ininterrumpido panorama de violencia que ha eclipsado las bondades de la firma.

Así, aunque en un inicio el escenario de posacuerdo se observó prometedor, como lo anunciaba el periódico nacional *El Espectador* (2017) al precisar que el hospital Militar había bajado su atención en un 97% gracias a la ausencia de soldados heridos, los reportes recientes sobre la violencia de organizaciones como Indepaz y el colectivo *Marcha Patriótica*, aseguran que se registraron 159 asesinatos a líderes sociales en el año 2017, 97 en 2016, más de 220 en 2018, y para final del año 2019 cerca de 250 casos (*El Tiempo*, s. f.). Asimismo, en el año 2020 las cifras rondaron los 150 defensores de Derechos Humanos (DDHH) asesinados (Indepaz, 2020), cosa que poco cambió en el año 2021 (Indepaz, 2021).

Son diversos los reportajes sobre la violencia armada los que aún en 2022 ocupan la primera plana de

la actualidad nacional día a día: como si la paz se nos hubiese escurrido entre los dedos (Díaz-Mesa, 2022). Es esta una realidad que sugiere que Colombia aún se encuentra en conflicto o por lo menos sumida en lo más profundo de la violencia: esta aún impera en muchas de las dinámicas sobre las cuales se teje el cotidiano nacional. En consecuencia, el reto actual abarca, además de cumplir con lo acordado, localizar y resolver toda una gama de situaciones irresolutas, muchas de ellas naturalizadas, que parecen retener al país en medio de la violencia. En tal contexto este artículo, cuyo contenido remite a los resultados de un ejercicio cualitativo de revisión documental, explora diferentes aristas que pueden abordar las PpP en Colombia en la urgencia de atender las particularidades del contexto nacional para la consecución de la paz y la reconciliación nacional.

El presente análisis se divide en tres grandes apartados: i. una sección dedicada a establecer algunos elementos necesarios para la reflexión acerca de las PpP y el contexto de violencia en Colombia; ii. un apartado que por medio de la sentencia latina *si vis pacem, para educationis*³ presenta los hallazgos y necesidades particulares que debe atender la PpP en Colombia para la consecución de las metas nacionales de paz y reconciliación nacional; y finalmente iii. un acápite conclusivo en donde se recogen algunas de las ideas más relevantes fruto de este análisis que se espera puedan servir a la comunidad académica y en general para comprender el potencial de agencia social que permanece dormido en las PpP en Colombia.

Jares (1995) señala que las PpP presentan tres grandes vertientes aunadas en el propósito de humanizar la educación, de tal manera que los contenidos curriculares propendan a la formación integral de individuos que puedan vivir en libertad y en paz con sus iguales, previniendo así la aparición y propagación de la violencia en todos sus niveles.

La primera vertiente toma el nombre de *Escuela Nueva* y nace a comienzos del siglo XX, con el propósito de que la educación permita formar una conciencia histórica y social en la población europea debido a lo que se vivió en la Primera Guerra Mundial. Algunas de las ideas más sobresalientes de este modelo de educación y de su vertiente teórica de pedagogía son: i. la formación para la construcción de paz, ii. la estimulación del pensamiento crítico, y iii. el desarrollo curricular a partir de la reflexión crítica sobre la historia reciente (Jares, 1995).

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, la consolidación de la ONU, la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se hizo necesario

introducir una segunda vertiente de educación que incluyera lineamientos para promover el respeto por la vida y los derechos fundamentales de cualquier ser humano: la educación en DDHH. Además, según Jares (1995), a raíz de las recomendaciones internacionales impartidas por la Unesco acerca de la educación para la comprensión, cooperación y la paz internacional (1974) y el Congreso Mundial de Evaluación y Desarme (1980), la educación occidental se inclinó cada vez más a la formación integral de sujetos pacíficos y activos para la resolución de conflictos y la prevención de la violencia.

Finalmente, en los años 60's se plantea la investigación para la paz como una nueva disciplina de estudio antropológico. Esta sugiere que la educación, además de lo anteriormente mencionado, es un acto político que debe desarrollarse de manera holística haciendo uso de mecanismos curriculares socio-afectivos para dotar a los estudiantes de herramientas para la negociación y la actividad ciudadana con relación a la resolución de conflictos y al desmantelamiento de la violencia a través del pensamiento ghandista de la no-violencia. Este último entendido como una serie de actitudes y capacidades para la resolución de conflictos con mecanismos que apelan a diversas formas de resistencia alejadas de la violencia (Jares, 1995).

Es importante hacer hincapié en que algunos de los avances más relevantes acerca de la construcción de paz y del lugar de la educación en este proceso, han respondido a las teorizaciones de la violencia realizadas por Johan Galtung en la segunda mitad del siglo XX (Jares, 1995). La paz se ha reformulado de tal manera que ha bifurcado su significado en diferentes vertientes teóricas. La primera de ellas, que responde a la llamada violencia directa, entendida como los actos que comprometen la integridad física y psicológica de los habitantes de un territorio (guerras, homicidios, torturas, etc.), toma el nombre de *Paz negativa* y es un legado de la cultura europea en donde la paz representa la ausencia directa de la guerra. Por otro lado, se encuentra la *Paz positiva* que confronta la violencia estructural. Es decir, las formas en las que los sistemas de poder asimétricos subyugan aspectos de la condición humana que terminan en la aparición de violencias directas (inequidad, desigualdad, injusticia, etc.). Finalmente, la *Paz neutral* actúa sobre las hoy llamadas violencias culturales o simbólicas y propende al desmantelamiento de discursos que naturalizan las relaciones asimétricas de poder, como lo podrían ser la discriminación por nacionalidad, color de piel, género, etc.

La paz, entonces, se transformó en algo contrario a la violencia y no al conflicto. Estos últimos (violencia y conflicto) dejaron de ser sinónimos, lo que trajo un gran cambio en la concepción de la paz y por tanto de la EpP y de las PpP (Jares, 1995). El conflicto pasó a concebirse como una dinámica natural e ineludible de la condición

³ Deformación de la sentencia que usó el escritor romano Flabio Vegecio Renato en el libro tercero de su obra *Epitoma Rei Militaris*. Traduce: si quieres paz, prepara la guerra.

humana, y la violencia a ser solamente uno de los caminos que se suelen tomar para la resolución de los primeros. En tal contexto, según Acodesi (2003), el aula de clases adquirió la potencialidad de ser un lugar de oportunidades para la EpP debido a que naturalmente es conflictivo. Esto es que la aparición insistente de conflictos en medio de la educación se constituyó en el escenario perfecto para el aprendizaje de valores como el respeto, la tolerancia, la educación en DDHH, la reflexión sobre la historia y la construcción de paz.

Tal desarrollo conceptual y práctico condujo a concluir que para la construcción de paz es necesaria la educación. Sin ella en realidad poco se puede hacer al ser su seno el semillero de los individuos que darán curso al mundo futuro (Acodesi, 2003). No obstante, las PpP y la EpP solo serán fructíferas cuando el sistema educativo abandone los discursos y prácticas de violencia (directa, estructural y simbólica) que sostienen la praxis educativa, toda vez que en un territorio que ha permanecido en conflicto, el aula, como reflejo del contexto que le rodea, se tiende a ver permeada por los problemas del exterior (Acodesi, 2003).

Jiménez (2004) sugiere acerca de lo anterior que la paz, en términos generales, se puede entender como una construcción mixta de todos los tipos de paces de los cuales ha hablado la humanidad a través de la historia. Así, en un ejercicio que pretende sintetizar algunas de las más relevantes ideas sobre la paz que han transitado por la mente humana, plantea que la paz es una contracción de otras como:

- La social, que confronta la ya mencionada violencia directa, pero que incluye además una relación pacífica con el territorio que se habita (bioética), en pro de un desarrollo humano sustentable para los humanos presentes en él y los que le habitarán en el futuro.
- La Gaia, que busca entablar un discurso de armonía entre los seres humanos y la naturaleza y sus recursos. Es decir, el desarrollo de una mentalidad que se antepone a la concepción depredadora de la humanidad que no es consciente de lo limitado que puede ser la sostenibilidad del medio ambiente, y que por el contrario propende al tratamiento responsable de la misma.
- La interna, que contrario a lo que se puede pensar a priori, no habla de un equilibrio interno intimista y privado, sino que plantea que el exterior es un reflejo del interior; la sociedad humana que se mantiene en conflicto es el reflejo de sujetos que se encuentran en una suerte de guerra interna. De esta manera, al optar por resolver los conflictos en el aspecto individual se podrá construir, desde lo micro a lo macro, una cultura de paz en un territorio.

El aula es pues, según Jiménez (2004) o Díaz-Mesa et al. (2022), el lugar en donde se pueden entablar diálogos de carácter inter y transcultural que permitan superar los marcos teóricos de las paces anteriormente mencionadas para impulsar procesos integrales de pacificación territorial, formación ciudadana y prevención de la violencia. Educar para la paz se sirve del aprendizaje fruto de la cohabitación con el otro, la formación cognitiva, la desnaturalización de la violencia y el desarrollo de pensamiento crítico, con el objetivo de alimentar un proceso que siempre estará inacabado y que necesita de constante mantenimiento. La preservación de la paz (paces) en un territorio es un ejercicio cotidiano que acusa de una actitud de cooperación general de los habitantes del lugar.

En este sentido, se puede establecer que las PpP, pero sobre todo su elemento de estudio: la EpP, han tenido un constante desarrollo a lo largo de las últimas décadas y que seguramente este no se detendrá en un muy buen tiempo toda vez que la violencia sigue avanzando a paso firme en muchas de las latitudes del mundo. No obstante, la revisión anterior también permite recoger algunas percepciones generales sobre las PpP y la EpP como herramientas para la consecución de la paz.

- Las pedagogías para la paz nacen de las vivencias humanas violentas, como lo fueron la Primera y Segunda Guerra mundial. Esto permite observar que son las necesidades contextuales las que dan forma a los planteamientos pacificadores en un territorio. En consecuencia, la construcción de paz desde la educación puede considerarse un proyecto de carácter relacional al estar en la obligación de atender a las particularidades de un lugar.
- La paz ha venido mutando conceptualmente hasta abarcar un amplio abanico de elementos en contraposición a las violencias que tejen la realidad humana. De ahí que las PpP propongan diferentes tipos de EpP para atender al mayor número de frentes posibles en pro de una formación integral para la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. En otros términos, los avances de los estudios para la paz y las PpP apuestan por un modelo de educación transversal equilibrado entre la formación cognitiva y la estimulación del pensamiento crítico.
- Las PpP acusan de una reestructuración profunda de los modelos educativos tradicionales. Si este proceso no tiene lugar las violencias no podrán ser desmanteladas y la paz no será una realidad pues la educación tiende a perpetuar las relaciones o dinámicas del contexto que le rodea. Así, en un territorio violento la educación

que no se reflexiona a sí misma propende a la continuidad de las violencias.

- La paz es una contracción de muchas otras y siempre será imperfecta e inacabada. Así, la formación de ciudadanos pacíficos y con conciencia social e histórica es crucial si se busca la mantención del periodo pacífico en un territorio.

Las PpP y la EpP son mecanismos urgentes en un territorio que plantea la transición de un estado conflictivo a uno pacífico: cimientan el derrotero de un lugar a la paz y su durabilidad; esta última recae en las manos de los habitantes del territorio: si estos no tienen las herramientas necesarias para la cohabitación pacífica en libertad, que además permitan procesos de desmantelamiento de las diferentes violencias que se esconden en las estructuras cotidianas, más temprano que tarde el lugar sufrirá una regresión y el proceso de paz se deteriorará al punto de volver al lugar de inicio. Las PpP deben abordar de manera integral todos los matices posibles del origen, reproducción y erradicación (prospectiva y perspectiva) de la violencia para la consecución del tránsito de un territorio a una paz holística y duradera.

Violencia en Colombia

Las violencias que han operado en el territorio colombiano tienen un pasado común con el resto de Latinoamérica: Romero (1976) hace todo un recuento de las ciudades latinoamericanas que, como instrumento axiológico para la conquista y el avance europeo tras su *descubrimiento*, reflejaron diversas heredades históricas que permearon las nuevas comunidades coloniales y que parecen pervivir en los comportamientos y dinámicas latinas, incluyendo por supuesto las de Colombia.

La violencia directa se hizo presente en el genocidio generalizado que significó la conquista de América. Luego, en los periodos de colonización, se instauraron diversos discursos de supresión a las narrativas originarias que legitimaron mecanismos de violencia simbólica o cultural. Respecto a la violencia estructural, es importante resaltar que, según el recuento historiográfico que realiza el autor, ya desde los tiempos de la colonia, fundacionales e hidalgos, las dinámicas de poder asimétricas han sido el motor de las interacciones, avances y elementos históricamente importantes en América. Así lo fue también el periodo independentista, que en una suerte de trueque cambió a las monarquías europeas por una serie de gobiernos locales cuyos líderes descendían directamente de los peninsulares que llegaron al nuevo continente como parte del plan expansionista (Romero, 1976).

Tras la independencia, el panorama para las castas (mestizos, negros, mulatos, etc.) no cambió mucho:

tal como antaño, cada sujeto debió concentrarse en lograr su propia manutención y, muy a pesar de las libertades expresadas en los documentos republicanos, las dinámicas asimétricas de la vida siguieron configurando el panorama latinoamericano al punto de que hoy es plausible preguntarse: ¿cuánto han cambiado estas dinámicas desde ese periodo a la actualidad?, ¿son las constantes manifestaciones de violencia en Latinoamérica, que nacen de reclamos por injusticia, inequidad, impunidad, etc., heredades de la violencia de la conquista?, o ¿acaso el pueblo y el territorio de Latinoamérica no puede desenvolverse de otras maneras que no involucren la violencia?

Las respuestas parecen configurar un escenario poco alentador, pues hace visible que la violencia es el mecanismo que por ecuanimidad se ha instaurado para la resolución de conflictos en los diversos territorios latinos. En este sentido, las carreras -en plural- por la paz que han adelantado las diferentes naciones latinas a lo largo de los últimos tiempos responden sin duda a un afán por desmantelar una estructura que, a pesar de todo, parece ser la materia prima de todo un territorio social. En este orden de ideas, la consecución de la paz en latinoamérica además de una obligación ética es también una deuda con la historia y con los habitantes pasados del continente; es una apuesta prospectiva hacia las siguiente generaciones.

Colombia, como otros territorios del cono sur del continente, presenta un incipiente reflejo de lo anteriormente mencionado. Aunque el país se reconoce oficialmente en conflicto desde la década del 60, el rastreo de las violencias en el territorio nacional se remonta a todo el desarrollo del siglo pasado (Fals Borda et al., 1962; 1980). Sin ir más atrás, ya desde la llamada época de la violencia, que comprendió el periodo que abarca los años 1930 al 1957, se presentaron un sin número de manifestaciones violentas en contra de la vida, impulsadas por una confrontación ideológica entre los partidos políticos Liberal y Conservador. Según Ríos (2017) este fue el escenario de no menos de 54 guerras civiles en el territorio colombiano. De igual manera, en medio de este periodo, tuvo lugar el llamado Bogotazo: un disturbio masivo y por supuesto violento que eclosionó a raíz del magnicidio del líder político Jorge Eliécer Gaitán en el año 1948. En adición, al finalizar esta última etapa, el gobierno nacional fue asumido por el Frente Nacional (1956-1974) en donde las cosas poco cambiaron y las violencias en todos sus niveles continuaron rigiendo las direcciones en las que avanzó el territorio colombiano (Ríos, 2017).

No es extraño, entonces, que la segunda mitad del siglo XX presente diferentes apuestas por la pacificación del territorio nacional. Es, incluso, el periodo en el cual se gesta no solo la idea sino también la necesidad de la paz colombiana como elemento urgente en la

agenda pública del país. Gran parte de tales proyectos pacificadores no desembocaron en resultados concretos, según autores como Villarraga (2016) o Turriago (2016), dadas las pocas garantías e incluso incumplimientos por parte de los gobiernos nacionales hacia los insurgentes que deponían las armas. Siguiendo los trabajos de los autores anteriormente referenciados, las empresas por la paz la Colombia del siglo pasado se pueden ejemplificar de manera general con:

- El acuerdo y la ruptura del cese al fuego pactado con el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento 19 de Abril (M-19), ambos grupos guerrilleros nacidos en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, en el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986). De la misma manera, el primer intento de negociación con las FARC-EP.
- La negociación de la paz entre el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) y el M-19, cuyo uno de sus resultados es la hoy Constitución Política de Colombia (1991); junto con los intentos de negociación con el EPL (nuevamente); la guerrilla indígena Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL); y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).
- El acuerdo de paz entre el EPL y el gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994).
- iv. Los intentos y fracasos de diálogos de paz con las FARC-EP y el Ejército de Liberación Nacional (ELN) por parte del gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), junto con el acuerdo realizado con el Movimiento Independiente Revolucionario – Comandos Armados (MIR-CA) de Medellín.
- Apertura y cierre de diálogos de paz con las FARC-EP y el ELN por parte del gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002).
- El acuerdo entre el Gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)⁴, junto con los diálogos abiertos con el ELN.

Ya en el año 1964, como se puede observar, con el nacimiento oficial de los grupos guerrilleros contemporáneos de las FARC y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las diferentes violencias se instauraron como regentes máximos en los discursos nacionales, y desde allí la guerra y la derrota del enemigo común fueron los fundamentos imperantes del desarrollo nacional, a pesar, incluso, de los procesos de paz que llegaron a firmarse en el país en el siglo XX (Villarraga, 2016; Ríos,

2017; Turriago, 2016). Por ello, cuando en el año 2012 bajo el mandato del Juan Manuel Santos, hoy premio Nobel de Paz, se iniciaron los diálogos de paz con las FARC y cuando cuatro años más tarde en septiembre de 2016 se firmó el Acuerdo final, se planteó de una vez por todas un final para el conflicto armado interno en el país, toda vez que desde los años 80's las FARC se erigieron como el grupo ilegal guerrillero más destacado en el marco de la violencia nacional (Ríos, 2017).

Desde ese momento Colombia instauró la paz y la reconciliación nacional como máximos objetivos del país. Con esto, se preparó para la transición a la paz y la consabida época de posconflicto que deviene siempre de un acuerdo para la terminación de la violencia armada. Como se mencionó anteriormente, reportajes como los de El Tiempo (s.f.) anunciaban un panorama que en su momento fue esperanzador: la reducción de enfrentamientos armados entre la fuerza pública y los grupos ilegales fue estremecedora. Un pensamiento pacifista que se pensó podría impulsar al país a la supresión de los otros tipos de violencias se hizo presente a lo largo de todo el territorio e hizo eco a nivel internacional.

El proceso de transición a la paz de Colombia ha tenido altos y bajos. No obstante, en la actualidad de lo que ha sido denominado como época de posacuerdo (toda vez que el conflicto ciertamente sigue latente) las violencias directas, que parecen asomarse cada vez más, dan cuenta de que el país parece estar yendo en retroceso. Así lo mencionan Bravo y Jiménez en medios como CNN (2019) al preguntarse si Colombia volverá a la guerra tras el nacimiento oficial de una disidencia de las FARC (Nueva Marquetalia). De la misma manera, el fenómeno de los líderes sociales asesinados que parece no hacer más que aumentar (El Tiempo, s. f.; Indepaz, 2020; 2021), ejemplifica la urgencia del país por defender lo que hasta ahora se ha conseguido: no se trata sólo de cumplir con lo acordado, habrá que examinar en qué se ha fallado y por qué se encuentra la nación en un lugar rezagado cuando debería estar avanzando de manera firme hacia la paz.

Como menciona Areiza (2014), el tránsito a la paz es algo que trasciende la firma de unos acuerdos y que acusa de una actitud de cooperación generalizada con el objetivo de orientar los procesos pacificadores hacia el desmantelamiento de las violencias y el avance de la reconciliación nacional. En este escenario, las PpP plantean una orientación y acción integral que propone a la educación como un semillero de agencias para la paz. Sin embargo, como ya se mencionó, Colombia plantea e implementa la EpP sin que el conflicto bélico haya tenido un *telos* real, lo que sugiere una serie de particularidades que exige el territorio nacional en materia de construcción de paz.

⁴ Proceso altamente criticado en años recientes a causa de su escaso interés en la reparación integral de las víctimas de las AUC materializado en la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz.

Si vis pacem, para educationis

Si vis pacem para bellum, que traduce del latín *si quieres paz, prepara la guerra*, es una sentencia romana que, además de enunciar un modelo de paz negativa (Jares, 1995), propone un conjunto de elementos interesantes si se le conjuga con la educación. Así, *Si vis pacem, para educationis*, que siguiendo el ejercicio de traducción vendría a ser *si quieres paz, prepara la educación*, es un juego de palabras que pretende traducir un carácter especial para la consecución de la paz colombiana desde la educación: un proyecto comprometido y organizado que busca conseguir la paz con la plena conciencia de que este objetivo comprende librar y ganar diversas batallas en muchos escenarios. Esto último con el objetivo de remover las heredades de violencia históricas y avanzar a la convivencia pacífica y al desarrollo humano en el país. En otros términos, si quieres paz, prepara la educación, es comprender que la construcción de paz en un territorio que se ha tejido sobre la violencia como Colombia acusa de un compromiso particular, quizá de una batalla por la paz.

Debido a que esta es una idea que nace de la abstracción de una sentencia clásica y que pretende matizar un camino tan complejo como el de las PpP en Colombia, a continuación se presentan algunas consideraciones que pretenden argumentar de manera precisa el porqué de tal proposición.

PpP para atender a la historia de Colombia

Los estudios adelantados por Cabezudo (2012) sugieren que la construcción de paz en un territorio como Latinoamérica es una obligación ética con la historia. Y por otro lado, los retos de la PpP en Colombia están íntimamente relacionados con las violencias que han estructurado su sociedad a lo largo de su historia (Areiza, 2014). Es decir, las PpP en Colombia tendrían la obligación de responder a las necesidades del territorio, histórica, social y culturalmente hablando, so pena de omitir algún punto importante y truncar así el sueño de la paz.

Cachala y Rosales (2016) rescatan la idea anterior al señalar que Colombia, como nación y comunidad, está en la obligación de estructurar un plan educativo integral para la paz en pro de resarcir los daños y huellas de todo un pasado pautado por las violencias. Las PpP en el País han nacido de las experiencias violentas insertas en su devenir, es decir de las necesidades de cambio que los horrores de la guerra han hecho evidentes. Por ello, estas (las PpP) deben atender a las particularidades de las cuales han sido conformadas (Areiza, 2014), si lo que se busca es cimentar un camino sólido para la pacificación del territorio.

De la misma manera, Adarve et al. (2018) mencionan que el nacimiento de las PpP en Colombia responde al contexto y son fruto de las manifestaciones constantes

de violencia; además subraya un elemento crucial en las PpP en el país: desde la firma de los acuerdos de paz con las FARC en 2016 se ha observado un incremento en el número de apuestas por la paz y así mismo de corrientes teóricas que pretenden sistematizar y centralizar el conocimiento frente a las PpP y la EpP en el territorio nacional.

Esto último ha conllevado a que el derrotero de la educación en la construcción de paz en Colombia se haya bifurcado de tal manera que se hace necesaria una iniciativa de centralización de conocimientos y experiencias para que el país avance a tal objetivo de manera conjunta y organizada.

Se puede, entonces, observar un panorama general de las particularidades de la educación en la construcción de paz en Colombia: i. las PpP han nacido de las manifestaciones de violencia; ii. las violencias en el país han sido diversas y, por tanto, en la actualidad existen numerosas corrientes por las que apuestan las PpP, lo que denota una urgencia para la centralización y sistematización de experiencias; y iii. las PpP deben responder a las necesidades que las originaron para un verdadero avance en el proceso de pacificación, so pena de un retroceso social que conlleve a los colombianos nuevamente al conflicto bélico; condición que ha logrado evidenciarse en los cuatro años de gobierno de Iván Duque 2018-2022 (Díaz-Mesa, 2022).

Lo anterior permite comprender que las PpP en Colombia tienen un carácter peculiar, no sólo a nivel nacional sino también entre sus diferentes territorios debido a sus necesidades propias de pacificación. Esto se traduce en que las PpP en el país requieren de un modelo general que atienda de manera diferencial los muchos contextos del territorio. En Colombia las PpP no deben tener en cuenta las particularidades del territorio, sino que deben nacer para responder a ellas. Y esto supone incluir en la agenda de EpP tópicos de gran importancia actual como lo son: las perspectivas de género, los derechos del niño, la situación socio-económica de los pueblos indígenas y campesinos, como también el análisis críticos sobre la corrupción de los gobiernos locales (Cabezudo, 2012), a la vez que se atiende la importante tarea de la enseñanza de la historia reciente como garantía de la no-repetición (Amaya y Torres, 2015; Escobar, 2019; Cruz y Torres, 2018).

Por otro lado, si se parte de entender que la EpP en el país debe emerger de las necesidades del contexto, estos modelos de educación deben responder en conjunto a las metas nacionales de la paz y la reconciliación nacional. Estas últimas pueden evaluarse desde un enfoque peculiar que, aunque parte de una abstracción lógica, permite observar uno de los elementos que se oculta tras ellas. Esto es que los objetivos nacionales de transición proponen una suerte de relación causal: ¿podría existir la paz sin la reconciliación nacional?, o

si se quiere ¿será la paz un resultado esperado de la reconciliación nacional? Como fuere la respuesta, este ejercicio plantea resaltar la importancia de la reconciliación nacional frente a la paz con el objetivo de evidenciar que la primera de ellas hace referencia a la reconstrucción del tejido social que tanto se menciona como uno de los condicionales para la consecución de la paz en cualquier ámbito (Springer, 2012; Sierra, 2018). En términos de Salazar (2011), la paz sólo será posible si se reconstruye el tejido social que ha sido roto por la violencia. En consecuencia, las PpP en Colombia deberían responder también la reconstrucción del tejido social del territorio que se encuentra quebrado por toda una historia de violencia y guerra eterna.

Según Cabezudo (2012), Colombia está transitando un sendero peligroso en el actual posacuerdo y necesita de un posicionamiento activo de la educación para la pacificación integral del territorio. La guerra puede regresar y este fracaso puede conllevar al recrudecimiento de las violencias anteriormente presentes en el país. Además, es un tiempo complicado que ha permitido la acentuación de las dinámicas asimétricas que, si se recuerda, en principio fueron el motor del conflicto en la nación (Cachala y Rosales, 2016). Las PpP deben apostar por la reconstrucción del tejido social abarcando programas que permitan la reestructuración de las dinámicas de violencias estructural y simbólica a la vez que previenen la directa. En síntesis, las PpP se presentan como una herramienta de acompañamiento y mantención estratégica para los Acuerdos en el país: los alimentan y robustecen con la formación de un capital humano que abre las puertas a la movilización social por la paz.

Para esta labor pedagógica que debe partir del contexto particular del territorio colombiano, Gómez (2014) menciona cuatro puntos que pretenden orientar las prácticas educativas para la paz a responder a las necesidades particulares de un lugar. Cuatro lineamientos que se retoman en este texto como pretexto para enunciar algunos de los retos de las PpP en el país:

Análisis del aspecto histórico: hacia los estudios de las memorias

Este lineamiento responde al estudio y reflexión crítica de los relatos del pasado de un territorio. En el caso de Colombia, como lo señalan Amaya y Torres (2015) y Escobar (2019), el estudio de la historia reciente permite que la educación se convierta en un estadio de acción y participación política en tanto facilita que los hechos de violencia ocurridos tengan incidencia en la construcción del presente y las proyecciones del futuro a partir de la formación de sujetos consientes del carácter violento de la historia.

Fernández y López (2014), por su parte, mencionan que la EpP debe propender por develar aquello que no

está bien. Con esto se refiere a las violencias implícitas en un territorio. Así, el estudio de la historia, como un compromiso con la verdad (Trujillo y Gómez, 2018), busca analizar el pasado desde una mirada integral e imparcial para dar espacio en la historia a las voces, relatos y narrativas de los que han sido silenciados. Es decir, las PpP deben apostar por rescatar del olvido los relatos que han sido acallados por los poderes hegemónicos de un lugar, y de esta manera confrontar los mecanismos de violencia cultural que se han instaurado para el control del poder simbólico del pasado. En otras palabras, el análisis de la historia permite la desnaturalización de las violencias que han sido aceptadas como parte de la misma (Cabezudo, 2012).

Con lo anterior es evidente que el estudio del pasado en Colombia, en el marco de las PpP y la EpP, debería propender a los ejercicios de memoria ya social, colectiva, cultural o histórica (Tovar y Vanegas, 2019; Díaz-Gamba et al., 2021). La paz en el país está sujeta a la problematización crítica sobre el recuerdo y el olvido de la guerra y de la violencia: habrá que ver qué y por qué se recuerda del pasado nacional, como también cuales son las bifurcaciones del pasado recordado en los diferentes territorios que han sido atravesados por las violencias del Conflicto Armado.

Análisis y explicación de la Educación para la Paz

Concierne a la construcción asertiva de un currículo para la paz. Fernández y López (2014) mencionan que para que un modelo de educación incida positivamente en la construcción de paz en un territorio determinado, este debe formularse teniendo en cuenta el contenido (qué se enseña), la forma (cómo se enseña), y el contexto (qué incidencias tiene eso que se plantea enseñar en las dinámicas de violencia instauradas en un lugar en particular) (Urbano-Mejía et al., 2021).

Ya que las PpP en Colombia deberían buscar la reconstrucción del tejido social, según Mayor (2003) es necesario proponer un sistema de formación que permita la estimulación de una actitud de alteridad. Es decir, que propenda a la formación en valores como el respeto, la empatía, la asertividad y el pensamiento crítico, entre otros. En definitiva, un cambio profundo en la formación ciudadana tradicional del país para la construcción de paz.

Sistematización: análisis de oportunidades y dificultades

Responde puramente al avance en materia de investigación académica de las PpP. En Colombia toma importancia al tener en consideración que la sistematización de experiencias educativas en torno a la paz no goza de una centralización integral. Esto genera la imposibilidad de observar de manera holística las necesidades y avances de EpP en los diferentes territorios del país.

Respecto a esto, una primera apuesta teórica señala que las vertientes de sistematización de EpP en Colombia están divididas en dos: por un lado la comunal y por el otro la académica, siendo la primera muchas veces invisibilizada con relación a la segunda, lo que se traduce en que muchos de los lineamientos de EpP nacen de directrices del MEN o de instituciones académicas como la Universidad Pedagógica Nacional o la Pontificia Universidad Javeriana, entre otras, dejando a la sombra los diferentes procesos comunales que se dan en el seno de la ruralidad nacional (Adarve et al, 2018; Aya, 2022; Uribe-Sarmiento y Rodríguez, 2022).

De la misma manera, Cruz (2012) sugiere que en Colombia los estudios pedagógicos sobre la paz están divididos en tres, a saber: i. PpP para los procesos de paz, ii. PpP en la educación formal y la cultura; y iii. PpP comunitarias y de educación no formal. Esto se traduce, igualmente, en que el conocimiento está siendo fragmentado a partir de la investigación especializada. Así pues, las PpP necesitan entablar diálogos entre los diversos territorios y con ello entre sus violencias, necesidades y avances. Es necesario consolidar un pensamiento general de las PpP en la nación que permita un juego de interrelaciones (Fernández y López, 2014), y así una construcción general de la educación para la paz en Colombia que se fundamente en dinámicas inter y transculturales, como también inter y transdisciplinarias (Acodesi, 2003; Urbano-Mejía, 2021); esto último en coherencia y cohesión con los planteamientos adoptados por el país en el marco de las cátedras para la paz en las instituciones educativas (Blanco et al, 2019).

Compromiso para la cooperación nacional

El reto de las PpP en Colombia es titánico, ya sea por la violencia y el arraigo de esta en el territorio o por las condiciones contractuales de la educación, donde el derecho a la misma consagrado en la Ley General de Educación de 1994, parece virtual en diversos hemisferios alejados del centro económico del país. En consecuencia, las PpP asumen un primer reto frente a la situación de Colombia: avanzar en la materialización nacional del derecho a la educación y así posibilitar lo que se estipula en el artículo 22 de la Constitución Política del país: la paz.

Por otro lado, el enfoque interdisciplinar que pretende superar los límites de la formación cognitiva en las PpP, según Jares (1995), sugiere también una serie de implicaciones educativas como lo son la deconstrucción de las estructuras organizativas de la educación y la corresponsabilidad para la consecución de la paz. El desarrollo y aplicación asertiva de los currículos de PpP acusan de un compromiso general, o una cultura colaborativa si se quiere, que comprometa a todas las esferas que circundan los ambientes de formación ya que sin este apoyo las labores de educación no

lograrán superar los muros de la escuela y no tendrán incidencia positiva en la construcción de paz al nivel de la comunidad.

En este sentido, Jiménez (2004) señala que en la EpP es necesario que en primer lugar se acepte que se vive en la violencia, convirtiendo a la paz en un asunto que les compete a todos. No obstante, como se mencionó anteriormente, la educación tiende a ser un reflejo de las dinámicas del territorio en el que se habita. Así, pensar que los mecanismos intrínsecos de la educación en un lugar de violencia constante no están permeados de intereses particulares para la continuidad de las violencias es algo ingenuo. Las instituciones de educación son quienes definen las reglas del juego de la formación: qué, cómo, cuándo y para qué se aprende. Por ello, debido a que muchas veces resultan ser escenarios en donde se cristalizan discursos nocivos para la construcción de paz (Méndez y Casas, 2009), los lugares de educación y sus estructuras generales necesitan de una revisión crítica, y si es el caso de una reestructuración profunda.

De igual manera, Cabezudo (2012) señala que las PpP son un campo emergente en el territorio latino a pesar de su convulsionada historia. El sistema de EpP se mantiene como un apartado subsidiario: es importante más no esencial. En otros términos, se plantea el ennoblecimiento del sistema educativo en pro de la paz, pero no su reestructuración profunda para una verdadera transición, una afirmación que por supuesto incluye a Colombia. No obstante, dado que las PpP acusan de una reelaboración de la historia, y con ello del presente y el futuro de un territorio, acusan de una reestructuración profunda de los mecanismos y metas de la educación tradicional. Sin estas reformas, las instituciones de educación permanecerán en el territorio nacional en salvaguarda de las violencias estructural y simbólica que, con el tiempo y a pesar de la firma de Acuerdos de paz, permitirán la eclosión de nuevas formas de violencia directa como lo es la guerra.

Finalmente, es importante hacer hincapié en que el funcionamiento fluido de la EpP necesita de un compromiso político hacia las PpP por parte del gobierno del territorio so pena de la instrumentalización de la paz en la educación tradicional (Gómez, 2014). Sin este ejercicio de cooperación, las PpP no pueden plantearse una verdadera extrapolación a la comunidad circundante que, según autores como Cachala y Rosales (2016), Hernández et al. (2017) o Adarve et al. (2018), es el conducto axiológico que la EpP tiene para la construcción de paz nacional desde los territorios. En otros términos, una cooperación gubernamental comprometida con los planteamientos de las PpP abre las puertas al desarrollo de la EpP y a que este proceso incida positivamente en la nación.

En el caso de Colombia, como menciona Caireta (2008), es necesario exigir la cooperación del Estado para la educación en construcción de paz. Un proceso que incluye negociaciones, consensos y disensos acerca de las proyecciones de las PpP y los mecanismos de la EpP en el territorio. Esto se torna aún más relevante, al considerar que los análisis de bibliometría arrojan que la mayoría de los procesos que se consideran incidentes en las comunidades nacionales respecto a las PpP tienen una génesis no gubernamental (Caireta, 2008; Salgado, 2022). En todo caso, dentro de las consideraciones generales de las PpP se contempla el desarrollo de habilidades para la construcción de diálogos y convenios que permitan a los pequeños proyectos enlazar esfuerzos para la construcción de paz nacional.

El docente para la paz

La paz es un asunto de todos es una frase que enmarca una serie de compromisos o corresponsabilidades en la construcción de la anhelada paz. En las PpP como mecanismo para la transición a un Estado pacífico, sin duda uno de los roles sobre el cual recae una gran responsabilidad es la del docente. Gómez (2014) menciona que el trabajo del educador es crucial para la construcción de paz, en tanto es él quien abre las posibilidades para el desarrollo de agencias pacíficas desde la educación.

El docente de EpP debe concebir la enseñanza como una dinámica que trae consigo cambios en las estructuras sociales, esto debido a que reestructura las maneras de ser y estar en el mundo de los individuos (Méndez y Casas, 2009). En este sentido, la preminencia de la formación para la libertad por sobre la formación o instrucción cognitiva, entendiendo que lograr vivir en libertad es vivir en paz (Fernández y López, 2014), es crucial si se busca que los planteamientos de las PpP trasciendan los muros de las escuelas o los lugares de educación.

Los lugares educativos en todos los niveles se convierten en semilleros de procesos de agencias para la paz (Areiza, 2014). Si la educación apuesta por la formación de sujetos para la construcción de una cultura de paz, entendida como un conjunto de valores y actitudes que tienden al respeto a la vida, la dignidad, los DDHH, la libertad y el rechazo a las violencias (Jiménez, 2004), es tarea del docente formar sujetos que tengan las herramientas para la reflexión crítica de la realidad y así puedan confrontar el silencio y la apatía que suelen acompañar a los contextos violentos.

Por otro lado, es menester recalcar lo que menciona Pérez (2016) respecto a la carga laboral y anímica del docente para la paz. Debido a la relevancia de esta labor y la presión social y laboral que esto incluye, sobre todo en lugares como Colombia, los docentes de EpP deben contar con un desarrollo considerable en

inteligencia emocional y social. Lo anterior toma relevancia ya que si los espacios de enseñanza tradicional exigen una entrega particular por parte de quién decide dedicar su vida a la educación, la EpP demanda aún más compromiso en tanto el docente debe asumir el aula como un lugar para el desarrollo social y emocional de ciudadanos incidentes en la comunidad. Asimismo, según el autor, la formación de docentes en inteligencia emocional es un lineamiento crucial para la EpP pues se debe a que la tarea de educar para la paz somete a un gran estrés al educador.

Ahora bien, el recrudecimiento de la guerra y la insistencia de la violencia debe conducir a una evaluación de los procesos de conceptualización sobre los cuales descansan los procesos de paz. En el caso particular de Colombia, se propone que el docente debe reevaluar el concepto de conflicto en la construcción de paz. Según Pérez (2016), el conflicto hace parte de la naturaleza humana y está presente en todas las etapas del desarrollo del individuo; de hecho, es el pilar del aprendizaje para la vida adulta y desenvolvimiento en la sociedad.

Tratar de exorcizar los lugares de EpP de los conflictos es un despropósito. Por el contrario, el aula- de cualquier naturaleza- debe ser un espacio conflictivo. Así lo afirma la teoría crítica de la educación al sugerir que el conflicto es una gran oportunidad para la formación en DDHH (Acodasi, 2003). Es decir, se puede tomar partido del conflicto como una potencialidad para la formación de sujetos que puedan agenciar el desmantelamiento de las violencias presentes en un territorio particular. El conflicto es fundamental para la PpP en Colombia toda vez que es necesario para aprender a convivir con la otredad: es un ejercicio de formación para la esfera pública del disenso, el consenso y el debate.

No obstante, la palabra conflicto en Colombia remite fácilmente al conflicto armado interno de país. Es decir, remite a la guerra. La propuesta es, en primer lugar, separar los conceptos: al igual que la paz no es la antítesis de la guerra, tampoco lo es del conflicto, sino de las violencias. En este sentido, el trabajo del docente para la paz, según Pérez (2016), es asumir de manera creativa la resolución de conflictos y asimismo formar a sus estudiantes para que sean capaces, en autonomía, de encontrar caminos no violentos para la resolución de las discrepancias y la supresión de las violencias.

El docente para la paz debe asumirse como sujeto activo en el territorio. Si bien la educación se puede concebir como un semillero para las agencias de paz, el docente debe tener coherencia entre su discurso y sus acciones (Trujillo y Gómez, 2018). Además, siendo un sujeto situado en un contexto particular, el docente colombiano debe asumirse como un agente para la reconciliación y la paz. Asimismo, tiene el deber de entablar los mecanismos necesarios para confrontar la instrumentalización de la paz como un mero contenido

curricular (Hernández et al, 2017). El docente colombiano para la paz es un individuo que trabaja con la realidad como materia prima para la didáctica y busca sistematizar y compartir sus hallazgos con la comunidad como un aporte al bien común, constituyéndose a sí mismo como educador y pedagogo para la paz (Gómez, 2014).

Todos los lineamientos que se han presentado en esta última parte del texto permiten regresar a la propuesta de *Si vis pacem, para educationis*. Se espera que cada una de estas puntualizaciones haya nutrido de manera general la visión del lector sobre el ejercicio que propone este documento. Reemplazar la palabra guerra por educación conlleva a ciertas consideraciones. Entre ellas, la supresión del enemigo externo. Es decir, si quieres paz prepara la educación elimina de la ecuación el conflicto violento contra el enemigo corpóreo de un territorio. En cambio, controvierte la sentencia de tal manera que la acción, en una conceptualización de predominancia jerárquica de la paz, plantea que el enemigo a vencer es la violencia, ratificando, además, a la educación como un semillero de agentes de paz.

De esta manera, *si vis pacem, para educationis* expresa la necesidad de la eclosión de una actitud nacional decidida para el desmantelamiento de las violencias y la consecución de las paces a las que se hizo referencia anteriormente. Es una deformación de la sentencia tradicional que se plantea con la esperanza de poder expresar que la construcción de paz en Colombia necesita de un cambio de paradigma de la educación tradicional con el objetivo de formar integralmente sujetos que, como agentes de paz, puedan intervenir en la resolución de conflictos a través de herramientas y discursos no violentos.

También enmarca la necesidad de comprender que como toda batalla, la EpP va a ser complicada y la resiliencia, la convicción y la inteligencia son factores cruciales que permitirán el avance hacia la paz. Desde las formas de enseñar en la EpP, la sistematización, análisis y proposición de las PpP, los retos que representa llevar la formación para la paz a incidir en los territorios que circundan los espacios de la educación, o incluso, el desafío de lograr una actitud de colaboración general en exigencia de garantías y condiciones para el desarrollo de la EpP en Colombia en la época de posacuerdo, cada una representan una batalla que es necesario librar en la construcción de la paz del país.

En ese sentido, la sentencia nacida de un ejercicio gramatical, *sin vis pacem para educationis*, espera abordar de manera general las aristas del escenario de las PpP en el país: enmarca las potencialidades que se han observado a lo largo de la historia acerca de la educación para la construcción de paz, y propone toda una elaboración táctica de la educación para el acompañamiento de los Acuerdos y la consecución de la paz. Además, atiende a los difíciles retos que supone la organización

e implementación de una PpP en el país: esta acusa de un compromiso y convicción genuinos en todo el territorio con el objetivo de que el país no retroceda ante la insistencia de las violencias.

A manera de conclusión

En primer lugar, es menester aclarar que el planteamiento de este texto corresponde a una revisión de la literatura acerca de las PpP y su desarrollo en Colombia. Sin embargo, tal ejercicio presenta diversas complicaciones, entre ellas que el concepto es emergente en el país y presenta constantes cambios y renovaciones. Por ello, en un intento de tomar algunos elementos generales que parecen hacer parte del paisaje del territorio nacional, en correspondencia al reto de la construcción de paz desde la educación, se pretendió enmarcar tal escenario en la frase *si quieres paz, prepara la educación*.

No obstante, como se observó a lo largo del texto los documentos que suelen sustentar las prácticas de la EpP y las inclinaciones de las PpP en el país son de origen externo y han nacido de otros tipos de realidades que discrepan en diversos elementos de las colombianas. Así, *si vis pacem, para educationis*, además de denotar que las PpP en Colombia deben partir de un ejercicio concienzudo, táctico y comprometido con las necesidades de paz del territorio, también evidencia la urgencia de un avance epistemológico nacional que plantee el rescate de todo aquello que constituye la cultura del país además de la violencia: los pueblos originarios, las necesidades intrínsecas de los distintos territorios, la multiculturalidad del país, los enfoques de género, y así un largo etcétera que se plantea desde este documento como un elemento urgente para la construcción de un planteamiento pedagógico para la paz que en verdad atienda a las necesidades, tradiciones e identidades del territorio colombiano.

Las PpP en Colombia juegan un papel crucial en la consecución de la paz, ya sea porque se alinean con las metas nacionales o porque sus planteamientos responden a la realidad general de país. No obstante, la revisión documental plantea diversos retos que hacen del ejercicio de educar para la paz en Colombia un desafío titánico, que acusa de una actitud de corresponsabilidad nacional para el verdadero avance a la paz, y además indica la urgencia de un ejercicio de auto-reconocimiento del poder de la agencia que permanece latente en las construcciones histórico-culturales del país.

La batalla en el posacuerdo colombiano se traslada a las aulas (en sentido amplio) dejando atrás los montes, siendo ahora la meta la vitoria de la paz y la vida en sustitución de la eliminación del enemigo; esto es asumir, con entero criticismo histórico, que el enemigo común de los colombianos es la guerra y no el otro.

Referencias

- Acodesi. (2003). Capítulo II: Fundamentos teóricos de la educación para la paz, en: *Hacia una educación para la paz: Estado del arte*. Editorial Kimpres Ltda.
- Adarve, P., González, S. y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(2), 61-71.
- Amaya, A. F. y Torres, I., (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162
- Areiza, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, 10(2), 313-336.
- Aya, L. A. (2022). Narrativas Docentes en torno a la Identidad Campestre. Pedagogías críticas en el Sector de Mochuelo Localidad de Ciudad Bolívar. Estudio de caso. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), pp. 52-64. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18212>
- Blanco, J. E., Castillo, H. A., Aguirre-Romero, S. y Patiño, J. A. (2019). La Cátedra para la Paz y el Pos-Acuerdo en la ciudad de Bogotá un diagnóstico desde el discurso estudiantil. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), pp. 87-98. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.14701>
- Bravo, P. y Jiménez S. (2019). ¿Volverá la guerra a Colombia? Lo peor que pasó es que surge un grupo disidente, dice grupo de monitoreo. *CNN (portal web)*. <https://cnnespanol.cnn.com/2019/08/29/volvera-la-guerra-a-colombia-lo-peor-que-paso-es-que-surge-un-grupo-disidente-dice-grupo-de-monitoreo/>
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia: Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145.
- Cachala, A. y Rosales, M. (2016). Pedagogías para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, 12(18), 53-64.
- Caireta, M. (2008). *La Educación para la Paz en el Distrito de Bogotá: Informe de valoración y conclusiones de la visita realizada por la ECP en julio 2008*. Escola de cultura de pau, 1-13.
- Cruz, A. L. y Torres, M. F. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 32-39. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12586>
- Cruz, J. (2012). *Hacer las Paces en Colombia*. <https://www.edx.org/es/course/hacer-las-paces-en-colombia-javerianax-hacpac-1602x-09-0>
- Díaz-Gamba, W., Hernández, A. y Díaz-Mesa, J. A. (2021). Pedagogías de la memoria: una propuesta para la pervivencia de las narrativas y los relatos de las víctimas del Conflicto Armado en Colombia. En: *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano* (pp. 23-44). Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Díaz-Mesa, J. A. (2022). ¿La paz se nos escurrió entre los dedos?. *Revista Ciudad Paz-ando*, 15(1), pp. 5-6. <https://geox.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/19296>
- Díaz-Mesa, J. A., Ardila-Castro, A. M. y Díaz-Gamba, W. (2022). La música como pre-texto en la construcción de comunidad: el proyecto de educación musical Semus leído desde las perspectivas de Lipovetsky, Bauman y Žižek. *Actualidades Pedagógicas*, (78),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.7>
- El Espectador. (2017). Bajó un 97 % la cifra de soldados heridos: Hospital Militar. *El Espectador (portal web)*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/bajo-un-97-la-cifra-de-soldados-heridos-hospital-militar/>
- El tiempo. (s. f.). En tres meses 120 líderes sociales han sido asesinados en Colombia. *El Tiempo (portal web)*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/el-mapa-de-los-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-184408>
- Escobar, L. del P. (2019). Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica. *Revista Ciudad Paz-ando*, 12(2), pp. 21-32. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>
- Fals Borda, O., Guzmán Campos, G. y Umaña Luna, E. (1962). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo I. Ediciones Tercer Mundo.
- Fals Borda, O., Guzmán Campos, G. y Umaña Luna, E. (1980). *La Violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Tomo II. Carlos Valencia Editores.
- Fernández, A. y López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Gómez, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Guanumen, M. (2015). Dinámicas de la guerra, desafíos para la paz. La experiencia de Colombia. *Revista Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 40-61.
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Historia y educación Latinoamericana*, 19(28), 149 - 172.
- Hernández, M. (2017). El triunfo del No: la paradoja emocional detrás del plebiscito. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 92-96.
- Indepaz. (2020). Líderes sociales y defensores de Derechos Humanos asesinados en 2020. *Indepaz (portal web)*. <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>
- Indepaz. (2021). Líderes sociales y defensores de Derechos Humanos asesinados en 2021. *Indepaz (portal web)*. <https://indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/>

- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Cuadernos Bakeas, Educación para la paz, cuaderno 8).
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 21-54.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Revista Educación*, 1(6), 17-24.
- Méndez, N. y Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 21, 97-134.
- Pérez, F. (2016). *El papel de la educación en el posconflicto*. Corporación viva la Ciudadanía.
- Ríos, J. (2017). *Breve historia del conflicto armado en Colombia*. Los Libros de la Catarata.
- Romero, J. L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Salazar, J. A., (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado reasentadas en el municipio del Cairo en el año 2008. *Orbis*, 7(20), 111-150
- Salgado, D. L. (2022). Producción Científica Posterior al Acuerdo De Paz En Colombia: Un Análisis Bibliométrico. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), 8–23. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18781>
- Sierra, Y. (2018). Reparación simbólica, litigio estético y litigio artístico: reflexiones en torno al arte, la cultura y la justicia restaurativa colombiana. En: *Reparación simbólica: Jurisprudencia, cantos y tejidos*. Universidad Externado de Colombia.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf
- Tovar, M. A. y Vanegas, L. K. (2019). Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), pp. 33-43. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13954>
- Trujillo, A. y Gómez, L. (2018). Educación popular y educación propia: ¿alternativas pedagógicas para la construcción de paz en Colombia? *Forum*, 8(9), 53-74.
- Turriago Rojas, D. G. (2016). Los procesos de paz en Colombia, camino ¿a la reconciliación?. *Actualidades Pedagógicas*, (68), pp. 159-178. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.3827>
- Urbano-Mejía, C. Y., Villota, M. M. y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), pp. 32–48. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Uribe-Sarmiento, J. J. y Rodríguez, A. B. (2022). Tensiones del acuerdo de paz: entre la estatalidad y la cotidianidad del hogar. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), pp. 66–79. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18826>
- Villarraga-Sarmiento, A. (2016). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014 (Documento resumen)*. Fundación Cultura Democrática. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/769>





Arte y resistencia

Por: Valentina Rugeles Muñoz

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social,
tomada en Mosquera, Cundinamarca

05

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19615>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de reflexión

Ausencia de las víctimas en la cátedra de paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la memoria histórica

Absence of the victims in the chair of peace. A reflection from the Special Jurisdiction for Peace, art and historical memory

Diana Katherine Rodríguez López¹ 
Colombia

Luz Iliana Calderón González² 
Colombia

Paula Andrea Peña Sánchez³ 
Colombia

Nancy Gómez Bonilla⁴ 
Colombia

Para citar este artículo: Rodríguez-López, D. K., Calderón-González, L. I., Peña-Sánchez, P. A. y Gómez-Bonilla, N. (2022). Ausencia de las víctimas en la cátedra de paz. Una reflexión desde la Jurisdicción Especial para la Paz, el arte y la memoria histórica. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 66-77. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19615>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 29 de septiembre 2022

¹ Maestra en formación de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: ORCID 0000-0002-7308-583X

² Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ORCID 0000-0003-2795-7788

³ Maestra en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁴ Estudiante del Doctorado en Estudios Sociales en la línea Subjetividades, Narrativas y Diferencias. Directora del Semillero Gramática, Lenguajes y Saberes y grupo Calidad & Saberes, docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: calidysaberes@gmail.com. ORCID 0000-0003-4753-4053

RESUMEN

Este artículo de revisión de tema busca dar una mirada sobre las víctimas del conflicto armado en Colombia, y como estas son abordadas dentro de los espacios educativos. Se divide en tres partes, en un primer momento se describe lo propuesto por la Cátedra de Paz y el Acuerdo Final, en específico el punto cinco. En el segundo apartado trata sobre la Educación en Derechos Humanos y su relación con la Cátedra de Paz y las víctimas. Por último, se hace mención de la memoria histórica como tejedora de reconocimiento a las víctimas acompañada de tres experiencias que conjugan al arte y la pedagogía, aportando a la reflexión de la escuela como lugar donde se promueve la cultura de paz. Concluyendo que solo los espacios alternativos que se dan en algunas escuelas desde el arte son los que reconocen a las víctimas en la consolidación de temáticas pedagógicas.

Palabras clave: Arte, Conflicto, Cultura de paz y Víctimas.

ABSTRACT

This review article is about the victims of the armed conflict in Colombia, and how the educational spaces includes them. The document is divided in three parts. The first one describes the Chair of Peace and the Peace Agreement (2016), specifically the fifth point (regarding victims). The second section is about Human Rights Education and its relation with the Chair of Peace and the victims. Finally, the third part, approaches to historical memory as a strategy of recognition for the victims. In here, there are three experiences that combine art and pedagogy, contributing to the reflection of the school as a place where the peace culture is promoted. As a conclusion, only the alternative art spaces that exist in some schools are those that recognize the victims in the consolidation of pedagogical themes.

Keywords: Arts, conflicts, culture of peace, victims.

Introducción

La problemática que se plantea en este artículo es ¿Cómo se incluye a las víctimas y a la memoria histórica en los escenarios educativos según la Cátedra de paz? Dicho planteamiento obedece a que, tras analizar la Cátedra de Paz, derivado del Acuerdo de Paz (2016) y en lo pertinente a proyectar una cultura de paz (Ley Estatutaria 1957 de 2019) se advierte que en las propuestas pedagógicas las víctimas pierden relevancia como eje fundamental para el perdón, la reconciliación y recuperación de la dignidad y la memoria.

Históricamente en Colombia se han incumplido los procesos de paz y se ha intentado negar el conflicto armado interno con variadas estrategias de invisibilización. Para el caso del Acuerdo Final (2016) se organiza un andamiaje de obligatorio cumplimiento bajo la Ley Estatutaria 1957 de 2019 en la que se incluyen varios ejes transversales, pertinentes para proyectar una cultura de paz. Sin embargo, la Cátedra para la Paz en sus temáticas reglamentarias enuncia de manera ambigua los puntos del Acuerdo. Allí, las víctimas pierden visibilidad, por lo que la problemática que se plantea es ¿cómo se incluye a las víctimas y a la memoria histórica en los escenarios educativos según la Cátedra de paz?

Para dar cuenta de esta problemática se presentan primero los fundamentos teóricos de la Cátedra de Paz y los componentes que la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) integró como dispositivo pedagógico. A continuación, una síntesis del conflicto, las razones que sustentan el "Sistema de Verdad Justicia Reparación y No Repetición" (SIVJRNR), y su valor integrador con lo educativo y cultural.

La base teórica de la iniciativa investigativa se centran en los vínculos entre los Derechos humanos (su recorrido y desarrollo en la educación colombiana) así como su ubicación en el contexto de la Cátedra para la paz y, el papel en la pedagogía de la memoria histórica como lugar de pervivencia y reparación simbólica, sus ejes nodales que buscan promover experiencias significativas escolares a través de "artefactos de la memoria" como objetos movilizados para resignificar las vivencias y diferenciarlos de los actores directos e indirectos en el conflicto armado. Luego se revisan tres experiencias que conectan la pedagogía y el arte para reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos víctimas, sus experiencias y sus relatos en la reconstrucción de la historia colectiva.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se ubica en la investigación cualitativa de paradigma interpretativo, haciendo un análisis de la forma en que se insertan e incluyen las víctimas y la construcción de memoria histórica en los escenarios educativos de las propuestas de Cátedra de Paz y si presentan relación con la JEP y un enfoque de Derechos Humanos. Se seleccionaron ejemplos de la experiencia de las

investigadoras y el reconocimiento de la verdad y la reconciliación, a fin de contribuir a la edificación de la nación que desean los colombianos.

La Cátedra de Paz, la JEP y el SIVJRNR

La paz es un derecho-deber estipulado en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991 que en el plano educativo se materializa en los objetivos de formación en los literales 10 del artículo 5 y del artículo 14 de la ley 115 de 1994. En atención a estas directrices, la Cátedra de Paz establecida por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, garantiza la creación y consolidación de "un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población".

Estas normativas expresan que la Cátedra de Paz es obligatoria y debe estar incluida en los planes de estudio de la totalidad de las instituciones educativas públicas, privadas y en todos los niveles de la educación formal, incluso en la formación universitaria. En sus programas deben incorporarse algunas temáticas como las siguientes: justicia, Derechos Humanos, el uso sostenible de los recursos, la protección de la riqueza cultural, la diversidad, pluralidad, participación política, memoria histórica, el recorrido de los acuerdos de paz nacionales e internacionales (Decreto 1038, Artículo 4), contenidos que se pueden flexibilizar y organizar conforme con los programas y autonomía institucional.

Junto a este compromiso la Secretaría Ejecutiva de la JEP y su Subdirección de Fortalecimiento Institucional (SDFI) reúnen, transversalizan y verifican el conocimiento recibido por las víctimas, los participantes e integrados a la JEP con dos fines principales: 1. Obtener información objetiva, interrelacionada y verídica para esclarecer los diferentes hechos del conflicto, 2. Dar a conocer a la sociedad colombiana las verdades ocurridas, principalmente en los últimos 30 años.

La construcción de la realidad sobre el conflicto, se apoya en tres programas, que contemplan: 1. Investigación - Acción - Educación (IAE), 2. Principios y valores ético-morales y 3. Modelos de Gestión del Conocimiento. Con base en ellos aplican una acción pedagógica-comunicativa que tiene en cuenta el contexto histórico, social, político, institucional y cultural específico con tres Líneas de Acción Estratégica (LAE), a saber: LAE 1, Garantías de acceso y sometimiento a la JEP, que incluye el ejercicio de los derechos de víctimas e integrados para participar en el esclarecimiento de la verdad con seguridad jurídica. LAE 2, Capacitar a los participantes sobre la comprensión de la justicia restaurativa, sus principios éticos y diferencia con la justicia punitiva; LAE 3, Educar para fomentar la cultura de paz, reconciliación y no repetición (SDFI, 2019).

En consecuencia, se elabora un andamiaje que integra, de manera estratégica, las acciones del SIVJRNR, la construcción histórica de la verdad y la proyección de la cultura de paz larga y duradera, con base en toda la realidad colombiana y, bajo una acción comunicativa que dé cumplimiento a los objetivos de la JEP estipulados en el Acto Legislativo 01 de 2017 artículo 5, conforme con la Ley Estatutaria 1957 de 2019, art 4:

satisfacer el derecho de las víctimas a la justicia; ofrecer verdad a la sociedad colombiana; proteger los derechos de las víctimas; contribuir al logro de una paz estable y duradera; y adoptar decisiones que otorguen plena seguridad jurídica a quienes participaron de manera directa o indirecta en el conflicto armado interno mediante la comisión de las mencionadas conductas.

De tal manera se pretende que el intercambio de información, la memoria histórica visualicen la dimensión de lo humano, de lo cultural, de un nuevo liderazgo para construir ese principio constitucional de nuevo ciudadano, de nuevo país para los colombianos.

El conflicto armado y por qué incluirlo en la Cátedra de Paz

“El conflicto armado interno se entiende como una violencia de alta frecuencia y baja intensidad sostenida que pareciera invisible, sin importancia, porque ocurre en la clandestinidad”.
(Andrés Suarez CNMH, 2013, 6m59s)

El informe *¡Basta Ya!* (2013) entregado por el Centro Nacional de Memoria Histórica presenta la realidad no institucionalizada del conflicto colombiano ocurrido en veredas, corregimientos, pequeños y medianos municipios, que hoy se siente en las ciudades capitales de departamento con diversas formas de agresión y violencia.

Colombia ha vivido el secuestro, las vacunas⁵, el reclutamiento ilícito que incluye niños, niñas y jóvenes, desplazamientos obligados de comunidades, asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, violencia sexual, acciones bélicas, hostigamientos, ataques a bienes civiles, atentados terroristas y minas antipersonas. Esta variedad de violencia según los investigadores, traspasa los cánones de cualquier confrontación armada y formas de resistencia.

Durante muchos años, las comunidades han presentado denuncias judiciales, reclamos públicos, hecho movilizaciones, entre muchas manifestaciones afirmativas que muestran la crueldad, la indiferencia

y negligencia con la que se ha enfrentado el conflicto interno. La característica diferencial es que hoy se quiere contar la verdad de lo que ha pasado, se rompe el silencio, se rechaza el olvido, se verifica la impunidad, se exige justicia, se reconoce a las víctimas.

Estas formas de violencia se evidencian en *Las huellas de la guerra* (2013), que reúne los esfuerzos realizados para visibilizar la crueldad de la guerra interna. La gran cantidad de informes producidos por las Comisiones delegadas, las investigaciones e información recolectada, los apoyos internacionales, evidencian la diversidad de actores directos e indirectos, las implicaciones para la sociedad, pero ante todo, el hecho de registrar la verdad verdadera, como Juan Manuel Santos lo expresa:

Hay que empezar por reconocer.. que en j este país!, hay una verdad que evitamos decir en su dimensión correcta. Esa verdad incómoda, que la mayoría de los colombianos no conocemos ni entendemos del todo. El dolor que han sufrido nuestros propios compatriotas durante tantas décadas de violencia. (CNMH, 2013, 7m32s)

A pesar de que el Estado haya firmado varios procesos de paz para dar cuenta de su acción política, siempre quedaron inconclusos, e incluso se empezó a registrar un aumento de las manifestaciones de guerra, muerte y hostilidad mientras se estampaban firmas y sellos. Todo ello evidencia el valor capital de los diálogos de la Habana, en los que, por primera vez se tienen en cuenta diferentes voces, no únicamente las oficiales como había sido tradición. Contaron con la participación directa de las víctimas, que han sufrido los efectos y consecuencias de la guerra, representantes de organizaciones sociales, gremiales, comunidades, delegados extranjeros y veedores

En consecuencia, el Proceso de Paz⁶, puede ser comprendido como un acontecimiento con varias características importantes a saber: presenta 5 asuntos directos a solucionar en lo económico, social y ambiental; diseña una hoja de ruta precisa, fija compromisos, establece criterios de seguimiento, garantía, verificación y refrendación para su implementación (Departamento Nacional de Planeación, 2018) y presenta el propósito de construir un proyecto de país desde la realidad.

De manera que, al observar los modos de afectación del conflicto de forma objetiva e incluir la IAE, los modelos de gestión acción pedagógica y comunicativa expuestas en el título anterior, se pueden sentar las

6 Firmado el 24 de noviembre de 2016 entre Juan Manuel Santos, presidente de la República y Rodrigo Londoño alias Timochenko, representante de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del pueblo (Farc-Ep).

5 Nombre que se da a pagos ilegales impuestos por grupos armados a la población civil.

bases para un cambio estructural que, según Becerra, et. al (2012), incluye algunas faenas trascendentes como: reflexionar de forma activa el pasado para poner los pies en la tierra sobre el presente y advertir el futuro; romper la tradición oficial de la memoria y con ella, la escuela materialice el proyecto de país; rescatar un concepto de sociedad y de nación, que materialicen el derecho a la vida, la convivencia y el cuidado de la naturaleza, forme una subjetividad política transformadora y represente armónicamente las posibilidades de emancipación en su conjunto.

Derechos Humanos

Partiendo de lo enunciado en el Acuerdo Final en su punto cinco, se destaca el enfoque de Derechos Humanos como eje principal en relación con las víctimas, que también se evidencia dentro del Decreto 1038 del 2015, donde menciona como primera temática de la cátedra de paz: "Justicia y Derechos Humanos". Es evidente, la importancia de entender en qué consiste la Educación en Derechos Humanos y por qué es relevante dentro del reconocimiento de las víctimas del conflicto en Colombia.

En este sentido, se comprenden dos categorías: "Derechos Humanos" (DDHH) y "Educación en Derechos Humanos" (EDH). De acuerdo a la Unicef

Los derechos humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. (UNICEF, s.f.)

Es decir, son un conjunto de reglas que protegen a los individuos pertenecientes a una sociedad, donde el Estado debe cumplir unos mínimos vitales para que el sujeto pueda vivir digna y libremente. Estos conjuntos de normas están expresados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, firmada en 1948.

En consecuencia, a partir de la declaración de DDHH se establece la necesidad de su reconocimiento por parte de las personas, con miras de ser veedores y exigir que se cumplan. La EDH es una de las formas más efectivas para apropiarnos. Por tanto, en la constitución de Colombia de 1991, en su Artículo definitivo sobre la educación y como lo expresa Cárdenas (2017), la educación además de ser un derecho, "formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia". (p.108) Esta premisa es retomada en la Ley 115, donde se postula como objetivos comunes de todos los niveles educativos dos puntos importantes a considerar: "Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, y Proporcionar una sólida formación ética y

moral y fomentar la práctica del respeto a los Derechos Humanos." (Artículo 13, 1994)

Algo crucial dentro del reconocimiento de las víctimas del conflicto armado en Colombia es entender a las víctimas como otros y como sujetos de Derechos. Así, la EDH debe establecer relaciones desde los contenidos curriculares de justicia y DDHH haciendo hincapié en la construcción de memoria histórica como hilo conductor para el desarrollo de la cátedra de paz. Dicha propuesta, permite identificar las afectaciones a los DDHH y cómo esto puede tener un impacto en la realidad inmediata de los estudiantes en el contexto histórico colombiano, tanto en el pasado como en el presente.

Educación en Derechos Humanos: una mirada desde la Cátedra de Paz

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), para cumplir lo propuesto por el Decreto 1038, realiza una serie de recursos pedagógicos que llevan como título: "Secuencias didácticas de educación para 1° a 11° grado", "Desempeños de educación para la paz" y "Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra para la Paz". Dichas orientaciones agrupan las diferentes temáticas por categorías; estando los Derechos Humanos en la categoría denominada "ética, cuidado y decisiones".

De acuerdo a la propuesta, se establece la relevancia que tienen los DDHH en la construcción de una cultura de paz. Así, puntualiza:

promover que todos conozcan cuáles son sus derechos (la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Derechos Fundamentales definidos en la Constitución Política, los Derechos de los Niños, y los Derechos en contextos de conflicto armado definidos por el Derecho Internacional Humanitario), que comprendan que nadie, en ninguna circunstancia, ni siquiera el Estado, tiene derecho a vulnerarlos, que conozcan qué mecanismos existen para reclamar la garantía de esos derechos, y que comprendan que su deber principal es respetar los derechos de otros. (MEN et al., 2015, p. 28)

Sin embargo, desde la propuesta de reglamentación para la cátedra de paz se permite la posibilidad de que las instituciones de educación puedan abordar dos de las doce temáticas propuestas, lo cual implica una posible brecha entre la propuesta y su implementación. Otro elemento a reconocer desde el Decreto 1038 frente a la implementación de la cátedra de paz, es la falta de promoción de un énfasis que aborde las víctimas desde la mirada de los DDHH.

Los temas abordados en el campo de la investigación de los DDHH, en cuanto a la educación, proponen dos categorías que parten de los procesos de enseñanza.

Inicialmente, se abordan las propuestas temáticas y curriculares donde los DDHH son presentados como elementos inherentes a la formación de individuos, a la cotidianidad del sujeto y sus procesos de socialización. Jojoa Patiño, (2016) menciona que

“la educación en Derechos Humanos, a partir de su promoción en las aulas —no únicamente dentro de los centros educativos— se materialice en todas las esferas donde se mueve el ser humano. Esto implica que la educación en Derechos Humanos es una experiencia que exige coherencia, pero que tiene capacidad transformadora.” (p. 89)

No sólo para los estudiantes sino también para la sociedad en general.

Como segunda categoría, presenta un recorrido sobre su surgimiento y cómo son entendidos en Colombia en sus diferentes momentos históricos. Permitiendo evidenciar elementos de la Cátedra de Paz en relación a su consecución y su validación. Autores como Gándara, (2019) proponen los DDHH como construcción social consecuencia de las luchas por la dignidad de las personas. En ese sentido, se enuncian los derechos como resultado de comunidades específicas, que en el caso colombiano son influenciadas por el conflicto armado.

Por parte está el Derecho Internacional Humanitario (DHI), como conjunto de normas que, por razones humanitarias, aspiran a limitar los efectos del conflicto armado colombiano. (ONU, 2011, p. 5)

A partir de lo expuesto previamente se logra generar algunos elementos que permiten abordar las consideraciones de la EDH con un enfoque que aborde el reconocimiento de las víctimas en el marco del conflicto armado interno colombiano. Los DDHH en clave de la cátedra de paz permiten ver los objetivos de la propuesta para la cultura de paz, donde los estudiantes lo apropian a partir de la comprensión del otro.

El lugar de las víctimas en la Cátedra de Paz

Con espacios en la escuela, con sus pares, con los maestros, (y las maestras) (para hacer) se hace frente al rostro sombrío de un duelo colectivo.
(CNMH, 2015)

Gaitán (2021) menciona “la memoria histórica implica la recopilación de las vivencias y experiencias de un acontecimiento histórico significativo desarrollado en un determinado espacio.” En el caso colombiano necesita ser relatado por las víctimas y no desde un lugar donde se perpetúa la historia oficial, sino que, toma protagonismo en la enseñanza de las ciencias sociales, de esta manera en la escuela se le da un carácter regional para comprender verdaderamente los contextos de la guerra.

La historia del conflicto armado se construye con las diversas narrativas y objetos “no solo se traduce en el relato que se constituye en medio de la oralidad, sino que recurre a diferentes objetos y espacios que son un puente entre las subjetividades y el reconocimiento de las víctimas del conflicto” Vanegas y Tovar (2019). Es decir, que el sentido es construido con la mediación de un objeto, un artefacto y un lugar donde se aporta a otros significados, de esta manera las narraciones pueden ser relatos escritos, orales, visuales, artísticos y corporales que deparan significados a la memoria histórica y se conectan en los espacios escolares con las vivencias de todos los actores que participaron directa o indirectamente en el conflicto.

En el currículo escolar se limitan las vivencias de las víctimas en su pluralidad. García y González (2018) afirman “el lenguaje en el nivel de la memoria tiende a legitimarse desde formatos como informes técnicos o estadísticos [...] insuficientes para el reconocimiento de los dramas humanos de la sociedad y para aquello que le compete a la educación” Es ahí donde la pedagogía es indispensable para el reconocimiento de las víctimas como actores esenciales de la verdad sobre el conflicto armado, porque se vinculen sus voces y sus vivencias para desmitificar su participación en las propuestas pedagógicas que se imparten en las instituciones educativas.

La escuela pasa de ser un escenario convencional de educación para ser parte fundamental de la generación de la cultura de paz, invita a maestros y maestras a narrar y escuchar las historias de las víctimas para empezar a conversar sobre la verdad. Responde a un sentir pedagógico que amplía el horizonte en las expresiones vinculadas con el arte para poder empezar a construir un relato colectivo

Una pedagogía de la memoria debe partir del hecho de la formación de subjetividades políticas en la escuela, como parte del proceso formativo en la construcción de un sujeto político que comprenda su realidad social y los eventos del pasado reciente de su contexto (González, 2019, p. 31)

Es oportuno reconocer la posibilidad de exploración de las subjetividades infantiles y juveniles permitiendo que los escenarios escolares den voz a los niños, niñas y jóvenes como constructores de paz desde el arte y su carácter potenciador en las aulas.

Obsérvese en la propuesta curricular de un colegio en Bogotá que se presenta así:

El colegio [...] realizó un ejercicio con toda su comunidad para pensar la mejor manera de lograr este propósito. Padres de familia, profesores, estudiantes, directivos y un equipo de expertos cercano al colegio,

diseñaron una propuesta curricular que cumpliera con las exigencias de la ley, que al tiempo les sirviera de ejemplo a otras instituciones en todos los rincones del país.

Sin embargo, no se realiza una reflexión donde se trajera a colación a las víctimas como sujetos esenciales para poder generar un diálogo más amplio sobre la memoria histórica sino como parte de un requisito que se cumple de acuerdo a la obligatoriedad.

Se trata, desde luego, de comprender los derechos de las víctimas, el reconocimiento social y el trabajo mancomunado entre la escuela y el Estado para generar proyectos educativos que aporten a la reparación simbólica. No obstante, el Decreto 1038 de 2005 enuncia:

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios de [...] a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.

Demuestra que tan sólo se hace alusión a la implementación de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas, pero no aparece la palabra víctimas dentro de la propuesta educativa porque desde las áreas que se propone se trabaja desde una asignatura que requiere ser presentada como parte de un programa general.

Lo que acontece es, que se revisan cada uno de los apartados con el propósito educacional de la implementación de la cátedra. En el apartado de educación para la paz es donde la escuela principalmente puede aportar desde la memoria histórica y responder a los objetivos de la apropiación de conocimientos en vía de un proyecto de paz nacional.

Sobre esto, Herrera (2012) explica que “el lugar de las pedagogías de la memoria en la educación es el de labrar un camino al reconocimiento del pasado que, con el tiempo, colabore con la eclosión de una ciudadanía memorial”. De esta manera la enseñanza crítica de la historia reciente permite reconocer a los actores implicados en el conflicto, resignificando sus acciones y estableciendo un puente con la cultura de paz. Retomando el edicto menciona que uno de los fines de la educación es la justicia y la paz, deben primar en cada institución educativa, la cátedra de paz a través del currículo escolar lleva a todas las escuelas la memoria histórica, pero sólo desde el trabajo pedagógico se exponen las historias de las víctimas para comprenderlas y así dar soporte para su resignificación.

La pedagogía de la memoria histórica

Es indispensable mencionar a la pedagogía de la memoria histórica que se sirve de cuatro elementos:

La reparación simbólica: Es entendida como todos aquellos mecanismos gubernamentales dispuestos para la transición de la guerra a la paz, en el marco de la justicia transicional.

Las pedagogías de la memoria histórica: Comprendida como la conciencia del carácter violento del pasado y la formación de actores políticos.

La pervivencia: Entendida como las consecuencias del litigio estético y la reflexión del pasado.

La memoria histórica: Se sirve de la resistencia y confrontación de los discursos hegemónicos del pasado. (CNMH, 2021, p. 36)

Estos pilares permiten establecer un diálogo con la memoria, la historia, la pedagogía y el arte, fomenta una mayor conciencia para reconocer a los sujetos víctimas en el trabajo de la memoria histórica desde los relatos de sus protagonistas.

Los artefactos de la memoria

Es de interés de la pedagogía, optar por una mirada estética que acerque respetuosamente las vivencias de las víctimas, sin limitar su participación, brindando un lugar significativo para poder reconstruir la verdad. Desde los artefactos de la memoria se hilan los significados y se unen junto a elementos simbólicos que tienen un propósito restaurativo. “Una metodología que permite vehiculizar estos procesos consiste en configurar narraciones a partir de distintos objetos materiales y la elaboración conjunta de artefactos simbólicos en los que se visualicen hechos concretos, se haga catarsis de los recuerdos más dolorosos” Vanegas y Tovar (2019).

En este sentido, la experiencia alrededor de la paz ofrece un lugar para renombrar los hechos y acontecimientos que puedan traducirse en arte para gestar el perdón.

Es pertinente mencionar que, el Estado colombiano está ausente en diferentes regiones sin asumir los derechos mínimos vitales, normaliza el abandono, permite que actores armados al margen de la ley gobiernen el territorio. Por tanto, es menester de las entidades gubernamentales aporten desde su labor a la reparación simbólica asumir la pluralidad de las experiencias y las memorias del conflicto, y así dar inicio a un proceso de

reparación, resignificación y duelo que permita lograr un entendimiento como sociedad (CNMH, 2018).

La población se encarga a su vez de realizar procesos autónomos que les permiten desarrollar estrategias de resistencia para la supervivencia de sus saberes a través de la permanencia en el territorio, la colectividad y la continuidad de sus tradiciones culturales

Los mecanismos de memoria nacidos en el seno de la cotidianidad y que no se valen del apoyo estatal ni institucional de una ONG, actúan como parte del paisaje natural de un territorio que ha sido marcado por el conflicto y, de esta manera, funcionan como medidas discretas enunciativas, que a su vez favorecen el recuerdo y la reflexión para la pervivencia de la vida e ideas de quienes han sido víctimas de la violencia. (CNMH, 2021, p. 26).

Las comunidades han procurado tener un conjunto de medidas para el olvido, el Estado debe encontrar todos los mecanismos para visibilizar las experiencias, trayendo al presente las memorias, los relatos que cuentan las historias de los pueblos y las diversas expresiones que persisten a pesar del desamparo estatal.

Las víctimas: una visibilización necesaria

Las víctimas pueden definirse como sujetos que han sido vulnerados por acciones premeditadas, ya sea por otro ser humano o por una institución; van desde perder la vida hasta tener daños irreparables en sus cuerpos, traumas emocionales o detrimento de sus bienes. La Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, define a las víctimas como:

Aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Ley 1448, 2011)

Así, se da apertura al reconocimiento de las víctimas desde el ámbito jurídico, que implica necesariamente la implementación de la pedagogía de la memoria y la Cátedra de Paz.

Las víctimas como detonante para la creatividad – experiencias

En algunos programas de cátedra de paz, se mencionan cifras porcentuales de víctimas, pero no se les dan espacios para la expresión, no se les otorga un reconocimiento. Esta cátedra busca prevenir el conflicto a través del aprendizaje de valores, lo que implica superar la falta de empatía con las víctimas.

A su vez el documento “Orientaciones Generales para la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia”, menciona someramente a los acuerdos de paz nacionales e internacionales, sin dar suficiente importancia a las víctimas; es necesario la inclusión de estos actores en los procesos pedagógicos de la cátedra. Como menciona Ugarte (2006) “La educación para la paz tiene que confrontarse con las situaciones de violencia, en particular, con las víctimas de esa violencia y con su experiencia de victimización a través del testimonio de quienes la han sufrido” (p. 52). Las experiencias de vida permiten desarrollar habilidades en los seres humanos, pero es necesaria la reflexión para ahondar en el conocimiento adquirido, las instituciones educativas pueden servirse de los relatos de las víctimas para crear lazos que permitan generar diversas epistemologías.

Por ende, la presencia de las víctimas en los procesos pedagógicos es una oportunidad para entregarles un papel social, una reparación que les permita dejar de ser rechazados socialmente o revictimizados. Además, permitirá a la educación entregar una visión real de los acontecimientos de la historia, para que los estudiantes creen su propia subjetividad sustentada por experiencias vividas.

La cultura de paz “requiere necesariamente de la participación de las víctimas, por diferentes medios y en diferentes momentos.” (Acuerdo Final, 2016) pueden ser incluidas en la Cátedra de Paz a través de su presencia física, o de forma virtual ya sea con escritos, videos o imágenes, es necesario invitarlas al diálogo, brindarles una distinción que permita llegar a la reflexión y al conocimiento.

La presencia de las víctimas en la escuela de forma presencial o a través de sus testimonios escritos, posibilita que las víctimas morales se conviertan en el centro de la educación para la paz (...) Así, al dar cuenta de los relatos de estas y al ser escuchadas en un espacio de diálogo en la escuela, se logra contribuir a la justicia restaurativa a la que tienen derecho las víctimas morales. (Pedraza, 2020, p96).

Por tanto, es vital dar un lugar a las víctimas en los escenarios escolares para que se resignifiquen sus experiencias, sus relatos y sus aportes a la verdad.

En diversas plataformas se encuentran materiales pedagógicos que apoyan el trabajo docente, brindando opciones para entretener diálogos. A continuación, se presentan cuatro experiencias artísticas que aportan a la paz. Primero “La Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra” del CNMH. Este es un instrumento que permite al maestro o maestra puede encontrar doce libros, con títulos como: “Recorridos de la memoria histórica en

la escuela”, “Memorias y resistencias: Iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia” además de guías y material metodológico, todo de libre descarga a través de su página web, que permiten crear vínculos entre las víctimas y los alumnos, de esta forma incluir los testimonios que le dan voz a la historia.

Si la escuela no le da paso a éste tipo de iniciativas estaría cercana al silencio u omisión, ocultaría otras verdades e impondría una sola verdad. Wills María Emma (2015) asesora del CNMH menciona sobre el recurso lo siguiente: “busca reconocer al sector educativo como un vehículo fundamental en la construcción de ciudadanía y consciente de las afectaciones del conflicto armado”. En efecto las reflexiones son pertinentes para dar sentido a la formación crítica sobre la historia y la memoria colombiana a infantes y adolescentes.

Las víctimas tienen un papel detonante para la creatividad del estudiante, la segunda experiencia remite a la exposición “*Relatos de Memoria. Reconstrucción de un futuro para la paz*” desarrollada por el Departamento de sociales del colegio Los Nogales en alianza con el colegio la Giralda en Bogotá con apoyo del CNMH a través del proyecto Museos Escolares de la Memoria (MEMO). Utilizan entrevistas para que los participantes reconozcan, reconstruyan, identifiquen y recuperen un objeto significativo para su entrevistado y a partir de allí, crean memoria de las experiencias de las víctimas del conflicto armado. Hernández María José, estudiante del colegio La Giralda mencionó: “El proyecto llega a nuestras vidas como una oportunidad de reconocer la realidad. Esta experiencia nos ha recordado lo que somos y lo que debemos hacer, y el gran poder de nuestras acciones.” (2015).

Este tipo de iniciativas pedagógicas permiten que la paz sea un asunto de niños, niñas y jóvenes con oportunidades de aportar a la construcción de la memoria histórica. Tal como se muestra en las siguientes imágenes:



Imagen 1. Sin título
Fuente: Durán, M. (2016)

La tercera experiencia tiene lugar en San Juan Nepomuceno, Bolívar, este territorio ha sido marcado por actos de violencia dentro del conflicto armado, a pesar de esto la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desarrolló el proyecto CRECEN, es una propuesta pedagógica de formación para la paz

y el desarrollo de la escuela. El Comité de Resolución de Conflictos Escolares fue el proyecto ganador del premio compartir al maestro en el 2003. En esta experiencia las víctimas son parte del entorno, gracias a la propuesta desarrollada por el maestro Hemer Manuel Guardo Serrano, se creó un espacio para promover la paz al interior de la escuela, el maestro desarrolló tres dispositivos: 1. Conciliación y resolución de conflictos escolares. 2. Consejería y disciplina. y 3. Proyección comunitaria. Hernández Carolina estudiante de la institución quien participó en el proyecto, mencionó: “A medida que ha ido evolucionando mi proceso en CRECEN ha sido mucho mejor y más sana la convivencia que yo he tenido con todas las personas que me rodean” (2016). El proyecto ha cambiado y fortalecido sus acciones.

En el año 2016 la institución incluyó la enseñanza de: “construcción de estilos de vida moralmente expectables” como una prioridad. Es decir que desde una propuesta particular que se gesta de la cátedra de paz, en el centro educativo se reflexiona acerca de la sana convivencia como aporte a la cultura de paz.

En el año 2019 se hizo pública una fotografía en la que se observa a algunos niños junto a un tablero que tiene el siguiente mensaje “Espacio Regional de construcción de paz de los Montes de María #ABRAZAMOS LA JEP” esta imagen tuvo varios trinos en la red social Twitter, incluso del ex-presidente Uribe que afirmó: “Educación sin adoctrinamiento, pagada por el Estado a los de menos ingresos, con competencia” (2019). Debido a la tergiversación de la imagen la institución hizo la siguiente declaración:

Invitamos a no utilizar ni descontextualizar una fotografía de estudiantes menores de edad para promover una agenda política en contra de la educación pública, y más bien convocamos a las comunidades educativas a seguir demostrando que la paz se construye desde el diálogo y la confrontación respetuosa de las ideas (Institución Educativa Normal Superior Montes de María, 2019).

La institución ha mantenido sus procesos permitiendo al estudiante entretejer diálogos con sus pares, siendo pioneros en implementar estrategias para el abordaje de conflictos.

La última experiencia es la exposición itinerante “Niñez entre el conflicto y la esperanza” del Museo Casa de la Memoria en Medellín, el museo menciona: “Es un espacio para conocer y reflexionar sobre los testimonios de violencia y de resistencia de la infancia en el conflicto colombiano y de Medellín.” (2022). Aquí, se visibilizan las experiencias infantiles en el marco del conflicto armado y las vivencias de infancia dentro del contexto de la guerra. La exposición se presentó en el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia

(MUUA) en el año 2017, desarrollando los siguientes aspectos: 1. La expedición maestro: en donde los profesores hicieron el recorrido mientras preguntaban sobre cómo abordar el conflicto en las aulas de clase. 2. El conversatorio “El Juego y el arte como resistencia: un trasegar de la esperanza”, que invita a:

posibilitar la reflexión, el análisis y el debate frente al lugar de los niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado, cómo lo enfrentan, de qué manera participan, cómo resisten y cómo construyen formas creativas y resilientes de construir futuro en medio de la adversidad. (Cárdenas-Romero, 2017).

Es decir, que permite reconocer a los niños, las niñas y los jóvenes también como víctimas del conflicto que exigen un espacio de reivindicación desde sus propios sentires y pensares.

La exposición itinerante año 2022, estará en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente y tendrá tres momentos pedagógicos: 1. La exploración como ejercicio de sensibilización. 2. La reflexión “de vivir la historia desde la pregunta, la palabra, el silencio y el testimonio.” 3. La creación “que es la posibilidad de poner afuera la reflexión interna, de comprenderse como parte de una sociedad con responsabilidades históricas, éticas y políticas, aquí el trabajo es desde ellos como sujetos de derecho.” (MCM, 2022). Es decir, la exposición sensibiliza a los adolescentes sobre las temáticas del conflicto, al verse reflejados en las vivencias de otros. La exposición da paso a la reflexión y la creación permitiendo que el arte sea un mecanismo para exteriorizar emociones.



Imagen 2. La bitácora de Memo. Vista 2.
[Fotografía] Museo Casa de la Memoria.
Fuente: MCM (2017)

Las organizaciones educativas pueden acercar a las víctimas a la academia permitiendo elaborar discursos de verdad y no repetición, es fundamental comprender que la negación del conflicto armado interno lleva al desconocimiento de la historia, en consecuencia, a la distorsión de la memoria y los hechos ocurridos a las víctimas, que son importantes para construir una cultura de paz desde la realidad de un país que vivió una guerra y sigue marcada en la actualidad. Estas experiencias permiten a los niños, niñas, adolescentes, maestros y maestras entrar en espacios de discusión, en donde se abordan temáticas del conflicto y pos-conflicto, y en donde el arte cumple la función mediadora, recreando aspectos de la realidad inmediata del entorno cultural, para comunicar ideas y emociones que trascienden a una cultura de paz.

Apreciaciones finales

Los maestros y las maestras de Colombia tienen una labor fundamental en el escenario de la cultura de paz. La Cátedra de Paz se puede enseñar reconociendo a las víctimas como sujetos vitales en el trabajo pedagógico sobre memoria histórica. En este sentido las aulas se convierten en escenarios de paz, la verdad se construye colectivamente y los niños, las niñas y los jóvenes son agentes que también aportan a la memoria. Sin embargo, para visibilizar los esfuerzos de educadores y educadoras es necesario poder generar diálogos entre todos los actores escolares, la sociedad civil, las organizaciones de víctimas, los diferentes representantes de los grupos implicados en el conflicto y el Estado. El medio para poder conectar estas diferentes expresiones organizativas es el arte, que permite a las personas expresar desde sus particularidades sus emociones y experiencias para poder resignificarlas.

De este modo, el arte se puede evidenciar como un lugar de reivindicación para las víctimas del conflicto, siendo estas experiencias reconciliadoras entre la verdad y la memoria histórica. Ahora bien, aunque estas experiencias son altamente significativas son esfuerzos autónomos e independientes dentro de la educación formal; no pertenece a un proyecto global o a una política educativa transversal a todo el territorio nacional. Así, se hace necesario que desde la Cátedra de Paz se incluya a las víctimas en una temática fija, de implantación obligatoria, dándole voz a las narrativas dentro y fuera del aula de clase (educación formal, no formal e informal) y que se realicen reflexiones constantes con lo vivido en años anteriores y lo que sigue ocurriendo en la actualidad en el país.

Referencias

Acto Legislativo 01 de 2017. [Congreso de la República] *Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la*

- construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones. 4 de abril del 2017.*
- Becerra, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*. (62). 287-314.
- Cárdenas-Romero, J. F. (2017). Educación para la paz. De la constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*. 11(1), 103-127.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *No hubo tiempo para la tristeza* [Archivo de Video]. YouTube. <https://youtu.be/das2Pipwp2w>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/libros/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Cuando los objetos hablan*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://bit.ly/3SPyqVd>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Exilio colombiano. Huellas del Conflicto armado más allá de las fronteras*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/libros/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2020). *Caja de Herramientas archivos*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://bit.ly/3SyMOAY>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/libros/>
- Congreso de la República de Colombia. (29 de diciembre de 1992) *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. D.O. No.40.700.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. D.O. No. 41.214
- Congreso de la República de Colombia. (Junio 10 de 2011). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.* D.O. No. 48096.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014) *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país.* D.O. NO. 49261.
- Congreso de la República de Colombia. (6 de junio de 2019). *Ley Estatutaria 1957 de 2019. Estatutaria de la Administración de Justicia en la Jurisdicción Especial para la Paz*.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 22. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Decreto 1038 de 2015. [con fuerza de ley]. *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. 5 de mayo de 2015. D.O. No. 49522.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Marco de Implementación del Acuerdo de Paz (P.M.I.)*. Departamento Nacional de Planeación. <https://bit.ly/3r8ExQ>
- Ugarte, G (2006). La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. En Jares, X, R., Ugarte, J., Mancidor, M. & Oianguren, M. (Ed.), *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco* (p52). Bakeaz.
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO, 89-116.
- Guardo Serrano, H. M. (2016). *Formación para la paz en y desde la escuela mediante el Comité de Resolución de Conflictos Escolares [Presentación]*. Compartir Palabra Maestra.
- González Manchego, A. (2019). *La memoria histórica de los fallos positivos en Soacha: una mirada desde la construcción de narrativas transmedia de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Ana*.
- Herrera, M. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez y J. Wilches (Ed.), *Las luchas por la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jojoa Patiño, J. K. (2016). Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et Vetera*, 25, 87-98.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto la Construcción de una Paz Estable y Duradera*.
- Museo Casa de la Memoria. (2022). *Itinerancia en espacios de SRPA*. Museo Casa de la Memoria. <https://bit.ly/3Rbjj75>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2011). *Protección Jurídica Internacional de los Derechos Humanos Durante los Conflictos Armados*. Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado.
- Pacheco, M. J. (2018) *La delgada línea entre conflicto armado y bandidaje*.
- Pedraza Rodríguez, S. (2020). *Cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas*. (Bogotá D.C.) Universidad del Rosario. [Tesis] <https://bit.ly/3Rbjj75>
- Revista Semana. (2019,). *Esto es lo que enseñan en la normal Montes de María*. *Semana*. (Comunicado de prensa) <https://bit.ly/3UGa5CC>
- UNICEF El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *¿Qué son los derechos humanos?* UNICEF. <https://uni.cf/3r-9o2sw>
- Vanegas, L. K. y Tovar, M. (2019). Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 33-43. <https://doi.org/jdpp>



06

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19606>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación

Un dueto para la paz: la educación en Derechos Humanos y el arte

A duet for peace: Human Rights education and art

Karen Maricel Franco Bautista¹ 
Colombia

Para citar este artículo: Franco-Bautista, K. M. (2022). Un dueto para la paz: la educación en Derechos Humanos y el arte. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 78-89. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19606>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 12 de septiembre de 2022

¹ Magister en Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD). Bogotá, Colombia. Correo electrónico: kmfrancob@correo.udistrital.edu.co y kmfrancob@unal.edu.co Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7466-9012>

RESUMEN

El presente artículo recoge las propuestas pedagógicas e investigativas que, desde el año 2000 y hasta 2021, se han generado en diferentes espacios de formación a nivel nacional e internacional a partir de la relación entre la Educación en Derechos Humanos y el arte para fomentar las culturas de paz. De acuerdo a lo encontrado, es necesario entender qué enmarca esta última, a qué se hace referencia cuando se habla de culturas de paz, qué es la educación artística y cómo se conjugan en apuestas pedagógicas que fomentan la convivencia, la participación ciudadana y la democracia, entre otros. En este sentido, se agrupan las propuestas pedagógicas en tres expresiones artísticas: artes escénicas, artes visuales y artes audiovisuales. Es evidente que la producción artística se constituye en un elemento central para la comprensión de saberes, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la EDH como base para el fomento y la consolidación de la paz.

Palabras clave: Arte, Ciudadanía, Democracia, Educación Artística, Educación para los Derechos Humanos, Educación para la Paz.

ABSTRACT

This article collects the pedagogical and investigative proposals since 2000 to 2021, in different training spaces at a national and international level, based on the relation between Human Rights Education (HRE) and art for promote peace cultures. According to this research results, it is necessary to understand what HRE is, what peace cultures are, what artistic education is and how they are combined in pedagogical initiatives that promote co-existence, citizen participation, democracy, among others similar values. According to this, the pedagogical proposals have three fundamental artistic expressions: performing arts, visual arts and audiovisual arts. It is evident that artistic production is a central element for the understanding of knowledge, collaborative work, conflict resolution and the strengthening of HRE as a basis for the promotion and consolidation of peace.

Keywords: Art, Citizenship, Democracy, Artistic Education, Education for Human Rights, Education for Peace.

Introducción

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es el medio que permite promover la cultura de los Derechos Humanos (DDHH), desde su carácter universal e indivisible, sin distinción de lugar, momento o clasificación, para transformar la realidad y posibilitar la construcción de paz en las sociedades; se basa en el concepto de la dignidad humana, relacionada con la capacidad moral de la autodeterminación (Jares, 1999). La EDH es el marco para reconocer la diversidad y construir culturas de paz: al ser promovida desde el arte y sus diferentes expresiones se significan los saberes y se promueve el fortalecimiento de la participación ciudadana. Sin embargo, en el país tanto la EDH como la educación artística merecen mayor hincapié para ser desarrolladas en espacios formales e informales, ya que como se verá se constituyen en un dueto con grandes alcances para la comprensión de aprendizajes en diferentes áreas, el análisis de conflictos, problemáticas, el trabajo colaborativo, la solución de situaciones, entre otros.

Este artículo pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿de qué manera se ha fomentado la paz a través de propuestas pedagógicas que relacionan la EDH y el arte entre los años 2000 y 2021 en Colombia? Para contestar este cuestionamiento, se generaron cuatro preguntas subsidiarias que corresponden a la estructura del presente documento. La primera parte es la respuesta a la pregunta *¿De qué se trata la EDH en Colombia?*, en donde se describen las características de esta última en el país. La segunda parte responde a la pregunta *¿Cómo es que la paz es una Cátedra en Colombia?* Allí se explica qué es la Cátedra de la Paz, las orientaciones, desempeños y secuencias didácticas propuestas para su fomento en los establecimientos educativos.

La tercera parte, *¿La Educación es Artística en Colombia?*, menciona las orientaciones dispuestas desde el Ministerio de Educación Nacional para la educación artística en la educación preescolar, básica y media. Un cuarto apartado para los hallazgos de la investigación enmarcados en la pregunta *¿Cómo entran en escena la EDH y el arte para la paz?*, en el que se encuentran las experiencias investigativas y pedagógicas encontradas en el mundo y en Colombia agrupadas a partir de tres formas de expresión artística: artes escénicas, artes visuales y artes audiovisuales.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones de cierre y las conclusiones que ponen en relevancia la necesidad de seguir promoviendo esfuerzos para fomentar propuestas pedagógicas que desde las expresiones artísticas fortalezcan la EDH y, en esa línea, las culturas de paz.

El ritmo: los referentes

En la danza existen diferentes elementos, entre estos el ritmo. Este puede entenderse como la combinación armónica de sonidos que son gratos a los sentidos en la agrupación de pausas y silencios. En ese sentido, el ritmo de esta investigación lo marcan dos concepciones recíprocas sobre la EDH: la primera, como una práctica educativa que se cimenta en el reconocimiento, defensa, respeto y promoción de los DD.HH., con el objetivo de desarrollar en los individuos y en las comunidades sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas necesarias para hacerlos efectivos. Reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación que se basan en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los DD.HH. Así, se constituye una pedagogía vinculada con los problemas de la sociedad, que a través de la formación política compromete a los sujetos con la justicia, la diversidad y la cultura; contribuyendo a la democracia y a la paz (Magendzo y Toledo, 2015).

La segunda, la EDH en Colombia, como el fomento de la comprensión y reflexión sobre la obligatoriedad de generar acciones y estrategias hacia la convivencia y el empoderamiento social y político desde cuatro componentes: paz, dignidad, libertad y pensamiento crítico. De esa forma, proyectan espacios educativos que promueven el conocimiento, respeto y ejercicio de los DDHH en y fuera de la escuela, centrados en la protección de la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad, enmarcados en los diferentes tratados internacionales y demás normas, suscritas por los Estados, que hacen un llamado a la educación, en todos los contextos, a ser garante de la EDH (Presidencia de la República, 2021).

Metodología

El presente artículo es el resultado del análisis de la producción académica recopilada para dar respuesta a la pregunta problema propuesta. Tal ejercicio se realizó a partir de la clasificación de la información desde la taxonomía para la investigación (Molina y Heredia, 2013): la categorización permitió identificar disposiciones investigativas, tendencias que han marcado las investigaciones sobre la EDH, el arte y los vacíos encontrados. Se reseñan 20 propuestas pedagógicas, de las cuales 14 corresponden a artículos publicados en revistas indexadas, una tesis de maestría, una tesis de especialización y publicaciones en páginas de Internet; seis corresponden a producciones colombianas y las demás son aportes internacionales desde Argentina, Chile, Ecuador, El Salvador, España, México y Portugal. Se consultaron las bases de datos y repositorios institucionales de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que permitieron el acceso a Revistas como Scielo, E-journal,

Redalyc, y bases como EBSCO, Sage Journals y Proquest, entre otras.

¿De qué se trata la EDH en Colombia?

En Colombia la EDH en la escuela se introdujo a partir de la Constitución Política de 1991 con los DD.HH. como la condición mínima para la dignidad humana. Posteriormente, se creó la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– que integró en la educación los elementos constitucionales que promueven la participación, los Derechos Humanos, la democracia y la paz; fue reglamentada por el Decreto 1860 de 1994 que, entre otros aspectos, formalizó la creación y uso de los manuales de convivencia (textos que contienen los derechos y deberes de los integrantes de las comunidades educativas) como parte integral de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios (Bonilla, 2018).

En 1998, desde el Ministerio de Educación Nacional, se establecieron los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias de diferentes áreas y cátedras transversales que promovieron la entrada de contenidos sobre DDHH en los currículos de asignaturas de educación básica, media y superior en historia, filosofía, ética, ciencias sociales, ciencias políticas, derecho, sociología, economía, lenguaje, ciudadanía, entre otras. A partir de 2003 se inició la creación del Plan de Acción Nacional para la Educación en los Derechos Humanos (PLANEDH) publicado en 2009.

Adicionalmente, en Colombia, se establecieron diferentes iniciativas relacionadas con la EDH, como el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos –conocido como Eduderechos– (2006-2009), la Ley 1098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia), el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley 1620 de 2013) y el establecimiento de la Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2014). Entre 2015 y 2016 se crearon los derechos básicos de aprendizaje de algunas áreas como ciencias sociales, las orientaciones generales, desempeños y secuencias didácticas de la Cátedra de la Paz y en 2021 se publicó el documento de actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH (2021 – 2034).

De acuerdo con lo anterior, la EDH se propone desde los aspectos cognitivo hasta la formación de actitudes y emociones que generen capacidades socioafectivas para el autoconocimiento y la interacción en sociedad en condiciones de empatía y equidad. Así, se establece desde nueve principios: la *Integralidad* para ver los DD.HH. de forma indivisible, resultantes de luchas históricas; la *Participación* en la generación de ejercicios dialógicos para el fortalecimiento del respeto por la humanidad, la libertad, la solidaridad, entre otros. La

Conciencia Crítica para el análisis e interpretación de hechos relacionados con los Derechos Humanos (Presidencia de la República, 2021). Las *Respuestas Positivas* como formas de reconocer, a través de la investigación, la realización de los derechos; el *Reconocimiento del Contexto* para entender las condiciones sociales, económicas y culturales que inciden en las interacciones sociales y sus problemáticas; la *Integración Curricular* que implica que los DD.HH. deben ser parte de todos los niveles de formación. La *Recurrencia* donde los aprendizajes y procesos didácticos sean practicados en varias ocasiones y en diferentes circunstancias; la *Coherencia* entre el docente, el ambiente, el discurso y la acción; y emplear la *Vida Cotidiana* como ejemplo de situaciones sobre los Derechos Humanos (Presidencia de la República, 2021).

Se presenta, entonces, una pedagogía para los DD.HH. desde la concepción de la justicia como base de las culturas de paz, la democracia y la participación ciudadana en función de la convivencia, donde a partir de la conciencia y comprensión social se conocen los Derechos Humanos y los mecanismos de protección; asimismo se practica su defensa y exigencia en todo contexto y momento. En ese sentido, la escuela debe ser uno de los primeros espacios en los que la vivencia de los DD.HH. se garantice y en donde las concepciones de la pedagogía crítica se convierten en la base del empoderamiento y la emancipación, por la dignidad humana y la construcción de escenarios de paz y reconciliación (Presidencia de la República, 2021).

En consecuencia, en Colombia, y acorde a los lineamientos propuestos por las Naciones Unidas (OACNUDH y UNESCO, 2017), la EDH se ve como el escenario para contribuir a la prevención, a largo plazo, de abusos y de conflictos violentos, debido a que genera dinámicas formativas que posibilitan el respeto por la vida, la diversidad y la dignidad que son el medio y referente para asumir y comprender la historia, pero además para establecer otras formas de resolver los conflictos diferente al uso de la violencia. Se considera entonces que la formación en DD.HH. desde la pedagogía crítica contribuye a que los sujetos transformen sus realidades y vivencias para garantizar que la vida no sea negociable. Por tanto, la EDH debe ser el principio rector para que todas las personas promuevan la vida y el respeto por los derechos de todos (Presidencia de la República, 2021).

¿Cómo es que la paz es una Cátedra en Colombia?

En el año 2014 en Colombia se publicó la Ley 1732 que estableció la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos de educación preescolar, básica, media y superior del país, con el propósito de garantizar la creación y el fortalecimiento de la cultura de paz, fundada en la

convivencia, el diálogo y la reflexión hacia el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Ley 1732 de 2014 del 1 de septiembre de 2014, 2014). El Decreto 1038 de 2015 reglamentó la Cátedra como un proceso de apropiación de conocimientos y competencias sobre el contexto del país, el territorio, la cultura y la memoria histórica, para reconstruir el tejido social y promover los derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038 de 2015 de 25 de mayo de 2015, 2015).

De esta manera se establecieron las disposiciones para implementar la Cátedra de la Paz orientada sobre tres temas: *cultura de paz*, entendida como la vivencia de los valores ciudadanos, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos. La *educación para la paz* como un proceso de apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, el respeto y defensa de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario, la diversidad, la participación y la equidad; y el *desarrollo sostenible* que, en el uso responsable de los recursos naturales, promueve el crecimiento económico y la mejora en la calidad de vida en pro del bienestar social (Decreto 1038 de 2015 de 25 de mayo de 2015, 2015). Con el anterior Decreto se indicó que en la Cátedra se debía incluir, en la educación escolar, en alguna de las áreas: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Ciencias Naturales y Educación Ambiental o Educación Ética y en Valores Humanos.

Asimismo, los contenidos y aprendizajes debían integrar, como mínimo, dos de los ejes temáticos propuestos por el Decreto, a saber: justicia y DDHH; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales de la nación; resolución pacífica de conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; proyectos de vida y prevención de riesgos (Decreto 1038 de 2015 de 25 de mayo de 2015, 2015).

En 2016 se publicaron las orientaciones, desempeños y secuencias didácticas para la implementación de la Cátedra de Paz en la educación preescolar, básica y media de Colombia, como una apuesta de formación ciudadana para dar respuesta a los requerimientos de la Ley 1732 y su Decreto reglamentario; apuesta enmarcada en la oportunidad para el país del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC. A través de estos documentos se asume la educación para la paz desde el enfoque de formación ciudadana centrada en las relaciones pacíficas entre las personas, que desde la participación activa y la democracia mejoran las condiciones de vida de sus contextos cercanos y de la sociedad en general (Chaux y Velásquez, 2016).

Tal enfoque propone el fortalecimiento de la democracia y el Estado Social de Derecho, el respeto por las leyes, las diferencias, la construcción de la memoria histórica, los DD.HH. y su defensa, en pro de disminuir la inequidad, la injusticia, las discriminaciones y las vulneraciones en cualquier espacio o tiempo. De esa manera, se alineó la Cátedra con la definición propuesta por el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 sobre la educación para la paz (antes mencionada) y los ámbitos establecidos por los estándares básicos de competencias ciudadanas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Chaux y Velásquez, 2016).

Uno de los primeros aportes de las Orientaciones generales se relaciona con la agrupación de los 12 temas definidos por el Decreto en seis categorías, a saber: *Convivencia pacífica*, que integra la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar; *Participación ciudadana*, a la que pertenecen la participación política y los proyectos de impacto social; *Diversidad e identidad*, para la diversidad y pluralidad y la protección de las riquezas culturales de la nación; *Memoria histórica y reconciliación*, donde se agrupan la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; *Desarrollo sostenible*, relacionado con el uso sostenible de los recursos naturales y la protección de las riquezas naturales del país; y *Ética, cuidado y decisiones*, donde se ubican los temas de justicia y derechos humanos, dilemas morales y proyectos de vida y prevención de riesgos (Chaux y Velásquez, 2016).

En cuanto a los *Desempeños* de la educación para la paz, estos se presentan como una propuesta para su diseño curricular desde el grado transición hasta el 11°, que incluye desempeños generales y específicos y algunas recomendaciones pedagógicas distribuidas en cuatro unidades para cada grado (Chaux et al., 2016). El documento de Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado) propone algunos ejemplos de secuencias didácticas, entendidas como descripciones detalladas y articuladas de planeaciones para ser implementadas en diferentes espacios curriculares y que sirven de complemento para el desarrollo de la Cátedra en la escuela (Chaux et al., 2016).

¿La educación es artística en Colombia?

De forma general se conoce como *bellas artes* a las formas de representación artística creadas por los seres humanos que se diferencian entre sí por las técnicas, materiales y procedimientos requeridos para su producción. Configuradas como elementos trascendentales de la cultura de las sociedades, se reconocen siete formas fundamentales de las mismas: la *literatura*, que agrupa el uso oralidad y la escritura; la *arquitectura*, para la construcción y proyección de estructuras; la es-

cultura, como medio para representar figuras u objetos con cuerpos en relieve; la *pintura*, para representar formas reales, abstractas o imaginarias por medio de la aplicación del color en alguna superficie; la *danza*, como movimientos corporales producidos a partir de ritmos musicales; la *música*, producida a partir de sonidos y silencios organizados en compases; y el *cine*, que representa movimientos reales acompañado de otras formas de arte como la actuación, la música y la fotografía.

Para el ámbito escolar colombiano, en el año 2000 se crearon los Lineamientos Curriculares de Educación Artística y en 2010 se diseñaron las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en la Educación Básica y Media, viendo en la enseñanza de las artes posibilidades para el desarrollo de la comprensión, la sensibilidad y la creación, junto con el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico, la identidad nacional, la diversidad étnica y cultural, el intercambio pacífico y todos los demás valores de la vida ciudadana que contribuyen a la convivencia. Tales orientaciones demuestran que la educación artística es entendida como un campo de conocimiento que potencia el pensamiento creativo, la experiencia estética, la expresión simbólica y la sensibilidad a partir de representaciones sonoras, visuales, corporales y literarias que relacionan el arte, la cultura y el patrimonio (MEN, 2010).

Asimismo, las orientaciones mencionadas anteriormente determinaron las competencias que en materia de educación artística se deben desarrollar en la escuela, proceso en donde intervienen conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Siguiendo el documento del MEN (2010), tales competencias son: i. *Competencia Sensible*, entendida como el conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten entender y relacionar la información presente en un hecho estético contemplando tres manifestaciones: la sensibilidad cinestésica (cuerpo), la sensibilidad visual y la sensibilidad auditiva. ii. La *Competencia de apreciación estética*, por su lado, se relaciona con el conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones que, junto con las manifestaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. Esta competencia permite el acceso a los códigos de las narrativas artísticas desde dos ángulos: la interpretación formal y la interpretación extratextual. Y iii. La *Competencia de comunicación*, que se basa en el desarrollo de conocimientos, valoraciones y habilidades que permiten imaginar, proyectar y concretar producciones artísticas, generando condiciones de circulación para que estos productos puedan ser presentados y validados. Esta última competencia se fundamenta en

dos componentes: la producción y la transformación simbólica.

Las orientaciones también establecen los procesos del campo de la educación artística, que de forma general se relacionan con los roles que cumplen los estudiantes: como *espectadores* donde su papel es el de recepción de las expresiones artísticas; como *creadores*, desde el que promueven la apropiación y producción de manifestaciones artísticas; y como *expositores*, lugar para la gestión de socialización pública de las creaciones artísticas. Estos procesos se desarrollan en dos dimensiones: por un lado, la dimensión subjetiva relacionada con la autoidentificación, aceptación y reconocimiento de sí mismo en el desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las actitudes y expresiones; y por otro lado, la *dimensión intersubjetiva* o social y cultural, que se refiere a la exploración del contexto artístico y cultural particular, local y universal (MEN, 2010).

Finalmente, el MEN (2010) propone algunas relaciones entre la educación artística y las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, estas últimas vistas como el espacio en el que de forma conjunta con la danza, la música, el teatro y en general las obras visuales y audiovisuales, propician la construcción de la identidad y la pertenencia desde el trabajo colaborativo, empleando como mediador al diálogo para la organización colectiva de las producciones artísticas en sus diferentes formas.

¿Cómo entran en escena la Educación en Derechos Humanos y el arte para la paz?

La escuela ha sido el escenario por excelencia de la creación, en ella poco a poco el arte ha tomado un papel representativo relacionado con el contexto, permitiendo así desarrollar conocimientos y habilidades artísticas, pero además la comprensión de temas de diversa índole a los que le da sentido y que a su vez resignifica. En ese marco, la inquietud docente por compartir saberes y transformar realidades ha fomentado algunas apuestas pedagógicas que, desde diferentes espacios, se constituyen en la puesta en marcha de múltiples escenarios que en EDH y la educación artística trenza experiencias de paz que incluso trascienden las aulas.

Las experiencias investigativas y pedagógicas encontradas, que se constituyen en propuestas de paz desde la relación entre la EDH y la educación artística, se agrupan en tres tipos de producciones artísticas: artes escénicas, artes visuales y artes audiovisuales². Las

2 Esta tipología de producciones artísticas responde a la necesidad del presente artículo por categorizar las experiencias investigativas que en materia de Educación en Derechos Humanos y educación artística representan formas de fomentar culturas de paz.

investigaciones consultadas permiten ver qué se ha hecho y qué falta por hacer. A continuación, se comparten estas experiencias.

Experiencias pedagógicas e investigativas en el mundo

El grupo de las artes escénicas representa las iniciativas pedagógicas que hacen uso de la expresión corporal a través del teatro o la danza. En ese marco, es posible resaltar el uso de la *capoeira* en la representación de valores educativos para el fortalecimiento del desarrollo y la inteligencia motriz; pero, además, que desde el lenguaje corporal propone relaciones sociales que promueven la participación y que, a través de la expresión y el sentido del ritmo, promueve la educación para la paz desde el reconocimiento de sí mismo y del otro en diálogo con el cuerpo, el grupo y el escenario (Barcala, 2006).

Se propone, entonces, la conjunción entre DD.HH. y arte desde el cuerpo y el sentir, donde no se priorice la conceptualización jurídica de los derechos, sino que se emplee la expresión para lograr su comprensión desde la razón y la sensación, permitiendo con ello entender cómo construir formas de convivir en paz (Vásquez, 2014), en las que la educación dialógica y las artes escénicas construyan culturas de paz desde la transformación social (Massón y Fernández, 2020). Es posible entender en este punto la prevalencia que tiene el arte y el artista desde su función social. Es importante resaltar, por ejemplo, el aporte de la propuesta del uso del arte *clown* donde el payaso representa cuatro tipos de agente social: comunitarios, humanitarios, rebeldes y socioeducativos, que desde su labor generan consciencia sobre los Derechos Humanos, la vulnerabilidad y la toma de decisiones para la mejora y/o resolución de situaciones (Clemente, 2015).

Por otra parte, las artes visuales reúnen las producciones artísticas que pueden ser expuestas como obras con sentidos y significados para sus autores y contextos. Algunas de estas experiencias se proponen resolver problemas de violencia a partir de los primeros años de escolaridad a través de la creación artística trabajada de forma interdisciplinar desde el lenguaje, las matemáticas y el medio ambiente (Benavides, 2006); otras se centran en grados de secundaria, que de forma transversal, en áreas como el lenguaje, la historia, los estudios sociales, la tecnología y la informática, toman el arte (diferentes expresiones) y la EDH para promover la comunicación y la participación, solidificando así el ejercicio ciudadano democrático y el respeto por las libertades fundamentales (Peluffo y Pérez, 2015).

Existen iniciativas que desde las representaciones artísticas abordan la formación política y ética de los DDHH para la generación de memorias relacionadas con procesos traumáticos de la historia. Estos propenden

al reconocimiento de los roles de quienes han hecho parte de los mismos como vencedores, vencidos, beneficiarios y víctimas, promoviendo así la reconciliación, la reivindicación y el no olvido (Brodsky, 2015).

Asimismo, se encuentra que la producción de murales en contextos escolares suele adherirse al objetivo de sensibilizar a los estudiantes sobre la violencia escolar, su prevención y transformación, con la intención de reducir la agresividad y promover la producción de formas armónicas de convivencia desde la perspectiva del reconocimiento de los derechos, resaltando la importancia de la libre expresión y el respeto de las diferencias (Santos et al., 2015). Otro uso de los murales, acompañado también de la pintura, corresponde al reconocimiento de la importancia de la identidad desde niños y niñas indígenas y las vulneraciones a las que están expuestos. En ese sentido, se resaltan en sus obras los saberes aprendidos y compartidos en sus comunidades en vínculo permanente con la naturaleza y las transformaciones a las que se enfrentan cuando se convierten en población migrante.

El arte, menciona Álvarez (2018), permite la expresión de sensaciones, emociones y conceptos que se constituyen en desafíos pedagógicos para la escuela, que debe identificar problemáticas y contextos y responder a las necesidades de todos en el fortalecimiento del conocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos diversos.

Es posible encontrar propuestas que acuden al uso de producciones narrativas como la historieta que, desde la educación ciudadana, promueve el fortalecimiento de la convivencia escolar basada en la democracia y los DD.HH., en donde el arte es visto como una representación ética y estética y herramienta metodológica que comunica mensajes empleando textos y dibujos para promover la sinestesia y la empatía en quien la lee. Esto es que se convierte en un instrumento participativo, crítico y emancipador (Caicedo, 2018).

La creación de museos accesibles desde páginas en Internet es otra forma pedagógica que se propone para la defensa de los DD.HH., sobre todo cuando se refieren a poblaciones específicas como las que corresponden a la diversidad y minorías sexuales. Entonces, la producción artística expuesta en el formato de museo invita a la reflexión sobre la integración y la inclusión, reconociendo el sentir de quienes padecen la injusticia y represión social por sus formas de identidad. Las representaciones artísticas se convierten en discursos de resistencia que integran posturas políticas, ideológicas y pedagógicas para visibilizar problemáticas que deben ser abordados y transformados en el aula (Huerta, 2020).

Finalmente se encuentran las artes audiovisuales, en las que concurren las producciones artísticas que emplean principalmente la música y la imagen en una

misma puesta estética. Es común el análisis del cine de guerra y su aporte a la EDH: aunque parece complejo representar los horrores de la guerra, el cine ha podido mostrar las consecuencias éticas, sociales y humanas de diferentes conflictos bélicos. El uso de este (cine) a través del filme comentado, los debates, los foros de discusión (cine foros), entre otros, fortalece actitudes que rechazan el uso de la violencia en la resolución de conflictos y, en este sentido, fomenta culturas de paz desde el respeto por los DD.HH. (Zaplana, 2003).

En esta misma línea se inscribe el arte urbano, relacionado particularmente con el *Hip Hop* y su uso por parte de colectivos que, desde el sentir de la exclusión y la subordinación, producen un género musical y se fortalecen como grupos en colaboraciones donde participan, son solidarios y se empoderan para manifestar sus formas de sentir en el lugar que ocupan en la sociedad. Con ello, construyen mensajes y situaciones en climas de paz, reforzados con las formas de vestir, el uso del grafiti y la danza; todo en constante búsqueda por ser parte de la resistencia y el reconocimiento artístico (Pinilla, 2019).

Experiencias pedagógicas e investigativas en Colombia

Respecto a las artes escénicas en el país, es posible encontrar propuestas en donde la danza es considerada como un dispositivo didáctico para la reintegración a la sociedad civil y un medio pacífico que comunica lo que se piensa y se siente sobre la realidad. Se propone la danza desde la reflexión comunitaria como un escenario de encuentro en donde se intercambian experiencias, saberes, costumbres e historias, con el objeto de trabajar con poblaciones vulnerables en el propósito de restaurar sus derechos, todo entendiendo la diversidad, los contextos y la conexión entre cultura, tradición, mente, cuerpo y movimiento armónico que refleja emociones para el fomento de la paz (García, 2015); colaborando a su vez, como menciona Visbal (2019), a la disminución de brechas estructurales a través de nuevos espacios de socialización y visualización de proyectos de vida.

Hablando ahora del teatro, desde grupos como *Victus*, se evidencian proyectos que han propiciado el encuentro de excombatientes, militares y víctimas en escenarios de diálogo y creación, promoviendo con ello procesos de reconciliación. En este sentido, esas apuestas de teatro se pueden asumir como *microlaboratorios* de expresiones artísticas con ecos sociales que construyen paz (Barreto, 2021).

En la categoría del arte visual es posible encontrar colectivos que proponen el uso de los gestos artísticos para generar reflexiones críticas sobre la violencia y la paz, todo a partir de la experiencia sensible como forma de resistencia ante el dolor. La creación artística

se ve como medio para denunciar, criticar, exponer y transformar, consolidando relaciones humanas que reconozcan la importancia del poder convivir con los demás (Parra, 2017). Se pueden encontrar experiencias que trabajan con primera infancia y familias en condiciones de vulnerabilidad, identificando necesidades y acercando a los integrantes de cada núcleo para conocerse, valorar la vida y poner en práctica los valores que contribuyen paz (Clavijo et al., 2019).

En la categoría de artes audiovisuales, se encuentra una iniciativa como parte de la creación narrativa biográfica: en el *Rap*, el *Hip Hop* y el uso de los cine foros, se propone una experiencia para la integración social, la ciudadanía y la construcción de paz con menores de edad que se encuentran en prisión. Este tipo de propuestas tienen como función el restablecimiento de las dimensiones del ser, su sociabilidad y la empatía, mediante el arte y ejercicios reflexivos y de reparación, en donde se fomentan los valores democráticos para la convivencia, el respeto y cumplimiento de las leyes (Argüello et al., 2020).

Finalmente, vale la pena resaltar la investigación que, en el uso de la didáctica de la fantasía, aborda la EDH, específicamente la Declaración de los Derechos del Niño, en el nivel de primaria a través de diferentes expresiones artísticas y narrativas. En estas últimas se incluyen la música, el dibujo, la pintura, entre otras, como medios para comprender los DD.HH., sus vulneraciones y su transformación en la construcción de convivencia y paz (Ruiz y Prada, 2020).

Un compás de reflexiones

El compás en la música hace referencia a la organización esquemática y diversa en la que se organizan los pulsos de una pieza musical. En este sentido, este pequeño acápite y las reflexiones que se presentan a continuación tienen por objeto abrir la posibilidad para pensar hacer del arte el mejor escenario en donde “suenen canciones” de larga duración de acuerdo al compás contextual, esto es de las necesidades de las poblaciones y sus particularidades, para edificar culturas de paz por la dignidad, la equidad y la sostenibilidad.

Se hace importante, entonces, resaltar que, aunque puede ser variada y fructífera la producción pedagógica e investigativa en materia artística en Colombia y en diferentes países del mundo, tales divergencias se reducen cuando la relación que se establece es la de la EDH y el arte como una apuesta para construir y fomentar culturas de paz. Asimismo, es trascendental que en los espacios educativos, sean formales o no, se entienda el poder social de las expresiones artísticas como procesos y herramientas para el fomento de la creatividad, la imaginación, la cultura, la participación ciudadana, el fortalecimiento de la democracia y la vivencia de los DDHH.

Finalmente, son pocas las propuestas pedagógicas que se lograron rastrear en relación con expresiones artísticas en comparación con otros procesos enmarcados en la extensión y transformación social. De tal manera se extiende una invitación a los docentes y las comunidades educativas y de formación para crear y, sobre todo, sistematizar las prácticas que a través del arte posibiliten la EDH y la paz. Son estas oportunidades para que se puedan forjar proyectos de vida relacionados con la producción artística y la transformación de las realidades.

Conclusiones

La actualidad colombiana propone desafíos hacia el cambio social, sobre todo en lo que refiere al respeto por los DD.HH., la verdad, la justicia, el perdón y la reconciliación. En ese escenario, la EDH se constituye en la base para transformar los usos de la violencia y las diferentes formas de vulneración que se han arraigado en la sociedad de Colombia. Sin embargo, aún hace falta juntar esfuerzos que no solo la vinculen formalmente a los currículos de la educación preescolar, básica, media y superior en favor de la paz, sino que trasciendan a la vivencia de los DD.HH. en todos los establecimientos educativos; esfuerzos que pueden verse reflejados en manuales de convivencia contruidos a partir del reconocimiento de las particularidades y necesidades de las comunidades educativas, fomentando relaciones horizontales en donde todos, y en especial los estudiantes, sean sujetos de derechos con voz y voto. La EDH puede ser la columna vertebral de todo proyecto educativo que comprenda un abordaje inter y transdisciplinar para transformar realidades inmediatas y contribuir en la construcción de formas de convivencia armónicas en y para la protección y defensa de los Derechos Humanos.

En este escenario, si bien la Cátedra de la Paz constituye un logro normativo importante para un país en el que se ha mantenido el conflicto armado por décadas, su puesta en marcha requiere de un compromiso mayor por parte de los establecimientos educativos y no puede solo relacionarse con tres áreas del saber en la escuela. Podría, al igual que la EDH, promoverse de forma inter y transdisciplinar para que todos los integrantes de la comunidad educativa aborden los conflictos, propongan formas de resolverlos y reflexionen sobre la importancia de la paz desde la memoria histórica, el conocimiento de la verdad, la justicia, la reparación y la reconciliación. Aunque la Cátedra de Paz adquirió gran relevancia en el marco del posconflicto, resultante del Acuerdo de Paz firmado en La Habana en el año 2016, tal importancia deberá cuidarse y no disolverse: la Cátedra debería ser medio constante para modificar las formas de relacionarse con los otros y de dirimir las

disputas, un esfuerzo para promover una cultura ciudadana que fortalezca la democracia y la participación.

La educación artística es, sin duda, uno de los mejores escenarios que los establecimientos educativos pueden ofrecer no solo para fomentar el conocimiento y la praxis del arte en todas sus expresiones, sino como un medio para abordar temas conflictivos y dolorosos de vulneración a los DD.HH.: para ser representados e interpretados, para contar lo sucedido, como también para reivindicar, restablecer, reconciliar y proponer la transformación de realidades desde la imaginación y la creatividad. No obstante, esta (la educación artística) es una tarea pendiente en Colombia, su relevancia es realmente poca en comparación con otras asignaturas o conocimientos en las mallas curriculares de la educación básica, secundaria y media; sin contar que muchos establecimientos educativos cuentan con una oferta pobre relacionada con la variedad de artes que se pueden aprender y las que se imparten.

En línea con lo anterior, las experiencias pedagógico-investigativas relacionadas muestran la importancia del arte en la educación y con ello el papel trascendental del docente en la proposición, mediación y apertura a la creación artística para fomentar y fortalecer la EDH como apuestas capaces de mediar las realidades violentas de los contextos de vulneración de derechos, y transformarles en espacios de vida, construcción participativa y reconocimiento de la dignidad, la otredad y la importancia de la paz.

Finalmente, se resaltan tres aspectos fundamentales de la EDH: el primero, que es de carácter pedagógico, remite a que los docentes cuentan con las herramientas para poder transformar la escuela en pro de mejorar las comunidades educativas, pero sobre todo la calidad de vida de los estudiantes, que operan en las dimensiones cognitiva y lo socioemocional. Así, los docentes están llamados a transformar la pedagogía y la didáctica en medios que permitan devolver la esperanza y edificar en ella la paz.

El segundo aspecto corresponde al llamado al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación en el país. En el papel, tanto los lineamientos, los estándares, las cátedras y los derechos básicos, parecieran dar respuesta a las características básicas de una educación que requiere estar en continua transformación y actualización para responder a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, no solo las disposiciones normativas ministeriales y locales solucionan las falencias educativas del país: se requiere de inversión en infraestructura, materiales y espacios, junto con el fortalecimiento de capacidades docentes.

El tercer y último aspecto es un llamado a las comunidades educativas, tanto formales como informales, para que aunar esfuerzos en la creación y fomento de proyectos artísticos disciplinares, inter y

transdisciplinarios, en los cuales la paz sea el centro de la producción artística. Asimismo, es importante la difusión y sistematización de estos proyectos para la replicación, análisis e investigación del arte como promotor de culturas de paz que transforman y reconstruyen el tejido social desde la vivencia de los DD.HH., la dignidad y la libertad.

Referencias

- Álvarez, M. (2018). Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 229–264.
- Argüello, A., Rojas, S., & Cruz, J. (2020). Raperos y biógrafos: narrativas biográficas y educación para la paz con menores infractores. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 22(35). <https://doi.org/10.19053/01227238.11924>
- Barcala, R. (2006). Fundamentos didácticos de la iniciación a la capoeira en el área de Educación Física. *Efdeportes Revista Digital*, 11(103). <https://efdeportes.com/efd103/capoeira.htm>
- Barreto, M. (2021). El Teatro como un lugar de reconciliación: la experiencia de "Victus" en Colombia. *Araucaria*, 48, 187–210. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.09>
- Benavides, L. (2006). Educación para la paz, el respeto al medio ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 165–184. <https://dialnet-unirioja-es.bdigital.udistrital.edu.co/servlet/articulo?codigo=2017809>
- Bonilla, E. (2018). Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: una mirada histórica desde 1991 - 2015. In *Caminos y construcciones de la educación en derechos humanos en Colombia: una mirada histórica desde 1991 - 2015*. <https://doi.org/10.15332/TG.PRE.2018.00256>
- Brodsky, R. (2015). Memoriales, monumentos, museos: Memoria, arte y educación en los derechos humanos. *Lua Nova*, 19(6), 149–161. <https://doi.org/10.1590/0102-6445149-161/96>
- Caicedo, D. (2018). El arte de la historieta como herramienta metodológica de la educación en y para los Derechos Humanos, la democracia y el Estado de derecho en *Derechos humanos, comunicación y luchas por la dignidad* (F. Sierra, V. Barragán, & J. Moreno, Eds.). CIESPAL, 207–234. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/75883/DERECHOS-HUMANOS_dignidad.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S., & Velásquez, A. (2016). *Desempeños de educación para la paz* (2016th ed.). Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%C3%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruiz, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S., & Velásquez, A. (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*. Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf
- Chaux, E., & Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Clavijo, A., Gamba, E., & Bareño, N. (2019). *Educación y arte para la paz: una propuesta pedagógica dirigida a la primera infancia y sus familias de una Institución del barrio Santa Fe* [Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/10615/1/2019_Educacion_Arte_Paz.pdf
- Clemente, F. R. (2015). Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte clown: La función social en el payaso. *Revista de Educación Social*, 20, 198–210. <http://lema.rae.es/drae/?val=payaso>
- Decreto 1038 de 2015 de 25 de mayo de 2015. (2015). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=61735
- García, J. (2015). Posconflicto y la revolución del arte en la sociedad colombiana. *Lúdica Pedagógica*, 2(22). <https://doi.org/10.17227/01214128.3801>
- Huerta, R. (2020). Educación artística para formar docentes en derechos humanos y diversidad sexual. *Pulso*, 43, 119–136.
- Jares, X. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Editorial Popular.
- Ley 1732 de 2014 del 1 de septiembre de 2014. (2014). *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN*, 19(3), 1–16. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Magendzo A., & Toledo, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3). <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Massón, B., & Fernández, R. (2020). El potencial dialógico de las artes escénicas: una apuesta educativa para la construcción de cultura de paz. *Revista Educativa Hekademos*, 29, 43–51. <https://dialnet-unirioja-es.bdigital.udistrital.edu.co/servlet/articulo?codigo=7815954>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH*. <https://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>
- Molina, A. & Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En Yurén, T. & Hirsch, A. *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*, 211-272. México, ANUIES/COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-en-el-campo-educaci%C3%B3n-y-valores.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (UNESCO). (2017). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Tercera etapa. Plan de acción*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
- Parra, A. (2017). De lo relacional en el arte como recurso imaginativo para la construcción de la paz. *Revista Aletheia*, 9(2), 94-113.
- Peluffo, M., & Pérez, P. (2015). Los derechos humanos y la enseñanza de una lengua: Experiencia áulica en escuela secundaria. *Memoria Académica*, 11. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6963/pr.6963.pdf
- Pinilla, C. (2019). Saberes emergentes de las artes urbanas y cultura de paz. Un estudio de caso en San Salvador. *Sabia Revista Científica*, 5(1), 34-50. <https://doi.org/10.47366/sabia.v5n1a3>
- Presidencia de la República. (2021). *Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021 - 2034*. <https://derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2021/301121-PLANEDDHH.pdf>
- Ruiz, A., & Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía la formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, C., Cardoso, A. P., & Marcelino, A. L. (2015). "Colorir para agir": educar pela arte, para a paz. *Revista de Estudos e Investigação Em Psicologia y Educación*, 14-20. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.o.04.171>
- Vásquez, M. (2014). Arte y Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED*, 751-793. <https://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/13307/12178>
- Visbal, M. (2019). *El cuento que cuenta el cuerpo: danza, cultura y comunicación* [Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/22829>
- Zaplana, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 10, 299-310. <https://dialnet-unirioja-es.bdigital.udistrital.edu.co/servlet/articulo?codigo=1079243>



07

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X

DOSSIER

Artículo de investigación

Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas¹

Review of studies on intercultural education in Latin America: social movements, policies and educational proposals

Andrea Paola Calderón Rojas² 
Colombia

Para citar este artículo: Calderón-Rojas, A. P. (2022). Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 90-103. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 2 de octubre de 2022

¹ Este artículo hace parte del estado de arte del proyecto de tesis doctoral "Irrupción de la educación intercultural en Colombia 1991-2005" realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el Énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación comparada.

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo apcalderonr@correo.udistrital.edu.co ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6793-5332>

RESUMEN

El propósito de este artículo es indagar sobre estudios en educación intercultural desde acontecimientos, reflexiones académicas, investigaciones y propuestas educativas en el contexto Latinoamericano y en especial en Colombia. Se encuentran tendencias relacionadas con movimientos sociales principalmente indígenas y afrodescendientes, políticas educativas relacionadas con multiculturalidad, etnoeducación e interculturalidad y propuestas educativas con características interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad, educación intercultural, políticas educativas, Latinoamérica, Colombia.

ABSTRACT

This article's purpose is to investigate intercultural education studies from events, academic reflections, research and educational proposals in the Latin American context and especially in Colombia. There are trends related to social movements, mainly indigenous and afro-descendants, policies related to multiculturalism, ethno-education, interculturality, and educational proposals with intercultural approaches.

Keywords: Interculturality, intercultural education, educational policies, Latin America, Colombia.

Introducción

La presente iniciativa investigativa se realizó entendiéndose como un ejercicio de apropiación de conocimiento y de la realidad social a investigar (Jiménez (2004). Los criterios de selección de los documentos fueron: contextualización histórica, reflexiones sobre la identidad americana, mestizaje y la diáspora africana, al igual que reflexiones académicas, investigaciones y propuesta relacionadas con educación intercultural. En la primera parte se encuentra algunos acontecimientos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural, seguido de educación intercultural en Latinoamérica, la educación intercultural en el contexto colombiano entre movimientos sociales, reflexiones académicas y políticas, para finalizar con propuestas educativas relacionadas con la interculturalidad en Colombia.

Acontecimientos relacionados con el reconocimiento de la diversidad cultural

Las luchas indígenas posibilitaron comprender la relación de territorio, identidad, educación, las demandas de autonomía y gobierno propio bajo preceptos y visiones culturales diversas. Para empezar, la *Declaración de los principios de la solidaridad de América* (1938) expresa la unidad desde la defensa de la paz, soberanía, independencia y solidaridad continental, para tal efecto se realizó el Congreso Continental Indígena en 1940 en Pátzcuaro. Dicho congreso permitió evidenciar las problemáticas sociales, demandas de pueblos indígenas americanos, consideraciones sobre economía, posesión de tierras, autonomía de las comunidades indígenas. La discusión principal giró en torno al indigenismo, educación, y políticas indigenistas de las Américas. Las conclusiones de este congreso se publicaron en el Acta Final (1948) donde se encuentran una serie de recomendaciones sobre educación, desde: lingüística, defensa de la cultura, política de la educación, educación indígena y experiencias de la escuela rural.

En cuanto a acontecimientos de la política pública internacional que inciden en la educación diversa, multicultural e intercultural, se destaca el Convenio Núm. 169 sobre pueblos tribales e indígenas en países independientes promovido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, en el que se revisaron las recomendaciones elaboradas en el Convenio de 1957 reconociendo a los pueblos el derecho a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida, desarrollo económico e identidades dentro de los estados y la igualdad en la implementación de los derechos humanos.

Es oportuno reflexionar sobre el acontecimiento del quinto centenario del descubrimiento de América, realizada en 1992, visto como un referente de reconocimiento de diversidad cultural, en donde surgieron

diversas reflexiones académicas, Cuadra (1992) menciona el descubrir la propia identidad mestiza y se refiere al tercer hombre, que fundamentalmente es la fusión de indígena americano, europeo y africano. Entendiendo el mestizaje como un proceso de integración, el tercer hombre es el mestizo que sumaba culturas y resolvía el conflicto de razas, según el autor, llevaba en sí mismo la tarjeta genética de América.

De tal modo que todos los cambios generados en América no solo afectaron la vida humana, Céspedes (1992) recuerda que América vivió una revolución ecológica, debido a la dispersión mundial de especies animales y vegetales americanas que ha dejado en todos los demás continentes beneficios. Para Céspedes (1992), el Nuevo Mundo quedaría transformado por la presencia de los europeos, que a su vez transformó a los pueblos indígenas, afrodescendientes; en este choque cultural se crearía una América variada.

La diáspora africana y la interculturalidad

En el intercambio dado por el encuentro forzoso entre europeos y americanos a finales de Siglo XV y comienzos del XVI, se dio la imposición de un pueblo sobre otros y con ello la disminución de la población indígena por cuenta de la violencia, enfermedades y explotación; así como el raptó de la población africana con fines esclavistas. Este evento dio inicio al hito de la Diáspora Africana, un movimiento migratorio forzado masivo de esta población por el mundo que se mantuvo hasta mediados del siglo XIX. Dicha diáspora, a pesar de lo impositivo de su inicio y gracias a la diversidad de los destinos de llegada como a sus características culturales, fue posibilitadora de la consolidación y reconocimiento de las diversas identidades e influenciadora de la educación intercultural.

Según Ocoró y Castillo (2019) la dispersa cartografía referente a la cultura afrodescendiente constituye una tarea académica de este siglo no sólo porque las manifestaciones de lo afro siendo ricas, diversas en su interior y diseminadas territorialmente, han sido desconocidas o discriminadas, sino porque se han hecho visibles y reconocidas en varios ámbitos de la sociedad latinoamericana por su historia de lucha política. Así lo retrata Tuo (2021), quien bajo método analítico y cualitativo recogió discursos relacionados con la invisibilización de población de origen africano, en el proceso de formación nacional argentina para identificar continuidades y rupturas en el proyecto de nación desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. En este ejercicio, reconoció una disminución en la población afro-argentina y la relacionó con la hegemonía del Estado y diferentes estrategias discursivas que velan el ser afro y sus representaciones. Considera, por tanto, al mestizaje como un proyecto político blanqueado, analizando desde allí, el uso de la palabra <trigueño>

(persona con rasgos africanos o indígenas americanos Coria (1997)) en la que se sin mayor precisión, se incluye y se difumina la identidad afro.

Los estudios de Castillo y Caicedo (2019) retoman el primer Congreso de Culturas Negras de las Américas de 1977, en el que se reclamó la enseñanza de los estudios afrocolombianos en la escuela dada la necesidad de diseminar la historia de este pueblo recuperando sus principios cosmogónicos y sociales, así como sus destacados representantes, en tanto son modelos para la infancia y la juventud tanto afro como en general. Los autores reflexionan sobre los estudios afrocolombianos desde los años cincuenta del siglo XX y recuerdan al antropólogo Herskovits en su trabajo sobre legados culturales de las poblaciones africanas en América. En Colombia por esta misma línea, aunque considerados más clásicos y autoridades en el tema más allá de la enseñanza están Rogerio Velásquez, Manuel Zapata Olivella, el Padre Arboleda, Aquiles Escalante, Rosa Amelia Plumelle-Urbe, entre otras y otros autores de la afrocolombianidad.

En el tema específico de la educación en un *habitus* afro, también está el estudio de Rojas (2011a) quien reconoce que la enseñanza de la diáspora africana se empieza a evidenciar desde 1970 en proyectos con énfasis en el cuestionamiento al racismo y posteriormente hacia legados culturales afrodescendientes y efectos de la esclavización; también explica que se vinculó con la política estatal, etnoeducación en la que la población se reconoce como afrodescendiente, negra, palenquera o raizal. Posteriormente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos reglamentada por la Ley 70 de (1993), busca el reconocimiento afrodescendiente a partir de la historia, saberes y aportes a la nación.

La visibilización de la diáspora africana permitió la reflexión sobre las resistencias ante la colonización y la participación política y educativa de las comunidades históricamente sometidas al racismo. En el cuestionamiento del racismo y efectos de esclavización se desarrollaron reflexiones sobre colonización, reproducción de pensamientos y actitudes de colonialidad. En estas reflexiones se encuentran autores como Walsh (2007) quien se refiere a relaciones de poder determinante de raza, clase y género ocultas en el currículo. La autora recuerda las reflexiones de Olivella sobre la dominación colonial y racial, lo que ha implicado una forma de pensamiento relacionada con estructuras de saber-poder reproducidas y algunas mantenidas hoy en día.

Contrario a este tipo de colonialidad se encuentran reflexiones en torno a la interculturalidad crítica. Por ejemplo, Walsh (2010) concibe la interculturalidad de manera crítica como proyecto político de descolonización que se preocupa por la exclusión ontológica, epistémica de "los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de

conocimientos-" (p. 13), y por las relaciones de saber y poder.

Es conveniente señalar que estos acontecimientos referenciados no son los únicos que posibilitaron el reconocimiento del otro como diverso en América y resaltar a Colombia como parte del continente diverso americano que alberga variadas identidades culturales, fruto de intercambios sociales con presencia de indígenas, afrocolombianos, mestizos, rom, entre otros.

Educación intercultural en Latinoamérica

En Latinoamérica la lucha por el reconocimiento de las comunidades diversas culturalmente genera propuestas sociales y educativas. En este apartado se analizan, de manera general, algunos países de la región: México, Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia. Se seleccionan estos países en la revisión de educación intercultural por las características que comparten, presencia de poblaciones étnicas principalmente indígena y afrodescendiente y por la generación de prácticas educativas relacionadas con interculturalidad.

En México se destacan Ahuja, Berumen, Casillas y otros (2004), con su documento de políticas y fundamentos de educación Intercultural Bilingüe del sistema educativo, en el que afirman que en el siglo XX se dio un proyecto nacional dirigido a políticas sociales de homogeneización, un modelo de una sola lengua y una sola cultura: "se consideró que la homogeneidad lingüística y cultural constituía la mejor vía para promover el desarrollo y la unidad del país" (p. 12). Unidad representada en la castellanización y prohibición de uso de lenguas indígenas en las escuelas.

Como plantean Ahuja, Berumen, Casillas y otros (2004), las luchas del movimiento indígena contribuyeron a las transformaciones sociales y políticas como las reformas constitucionales de 1992 de tipo pluricultural, entre estos el movimiento "EZLN en Chiapas que desde 1994 plantea un proyecto de nación incluyente" (p.13). Para los autores el paradigma de nación mexicana en el siglo XXI se basa en la unidad en la diversidad e interculturalidad para la convivencia digna y respetuosa de los mexicanos.

En cuanto a la educación superior con carácter intercultural, Santana (2017a) se refiere a experiencias de estudiantes, desde una metodología participativa, en el contexto de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), recordando que es la primera universidad de este tipo en el país. La fundación de dicha institución tiene como antecedentes del Pacto del Valle Matlazinca de 1977 y la Declaración de Temoaya 1978 en las que se promulgó la necesidad de recuperar la historia indígena "la identidad étnica; el respeto a la diversidad y la exigencia de una educación propia, entre otros" (p.115). En el 2004 la (UIEM) inicia e integra

las cosmovisiones de diversos pueblos indígenas con el objetivo de preservar el patrimonio cultural.

Entre los resultados de la investigación de Santana (2017a) las experiencias de los estudiantes narran las razones de su ingreso a la UIEM: facilidad de acceso a la institución superior; identificación con grupos indígenas; economía. Referente a lo intercultural, se asocia con poblaciones indígenas, falta de identidad profesional definida y legitimidad, baja participación en comunidades de retorno, entre los aspectos positivos: acceso a la educación superior, resignificación de la identidad, manifiestan necesario combinar conocimientos tradicionales, comunitarios con académicos.

Santana (2017b) explica que las experiencias de universidades interculturales ampliaron el acceso a la educación superior para personas oriundas de pueblos originarios gracias a las demandas que ellas y ellos mismos exigieron. En el reconocimiento de su educación y desarrollo propio, surgieron también propuestas de Normales interculturales. La Universidad se convirtió en un espacio de empoderamiento, afirmación de identidad, profesionalización de estudiantes indígenas y aporte a la comunidad. Para otros son espacios de homogenización y pérdida de conocimientos comunitarios.

Con relación a la educación intercultural en Ecuador, Vélez (2008) analiza la interculturalidad en la educación oficial. Inicia con la educación dirigida a población indígena en la década del cuarenta del siglo XX, en los años cincuenta intervino el Instituto Lingüístico de Verano, traduciendo la Biblia a lenguas vernáculas. Posteriormente en los años sesenta, según Montaluisa (2005) "la Misión Andina realizó materiales educativos con dialecto local para algunas regiones de la Sierra" (p.19). Para la difusión de estos materiales educativos, recuerda Vélez (2008) que aproximadamente de 1968 a 1972 surgió el Sistema Radiofónico Shuar posteriormente Plan Integral de Escuelas Radiofónicas Shuar, en el cual se programó contenido cultural y educativo con destinatarios grupos amazónicos Shuar y Achuar. En la década del ochenta se crean programas educativos del Ministerio de Educación, dirigido a poblaciones rurales.

De esta manera, la educación intercultural bilingüe según Vélez (2008) va consolidándose en el campo educativo y como propuesta política. El Estado en 1988, decreta la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe y en 1993 oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, lo que propició propuestas de reforma de sistema de educación formal incorporando la interculturalidad. Así, en la reforma constitucional de (1998) aparecieron los derechos colectivos de pueblos indígenas y negros o afroecuatorianos.

En cuanto a la educación superior intercultural en Ecuador, se encuentra el análisis de Tuaza (2018), quien retoma la Universidad Intercultural de las

Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, lucha de movimientos indígenas desde 1996, reconocida por el Consejo de Educación superior en el 2005, patrocinada por la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Universidad que se diferencia de otras por su propuesta educativa con cosmovisión indígena andina, intercultural y comunitaria, convirtiéndose en un referente para la región.

Desde diciembre del 2005, recuerda Sarango (2019) la universidad intercultural Amawtay Wasi inició actividad académica con cien estudiantes originarios que ingresaron al programa de Pedagogía Intercultural. La universidad desarrolló un modelo de educación con saberes ancestrales del Abya Yala, convirtiéndose en un ejemplo de interculturalidad epistémica. Según Walsh (2005) la Interculturalidad epistémica desde la racionalidad tiene una perspectiva educativa que recupera los conocimientos ancestrales sin olvidar conocimientos de otras culturas, por esto, la Universidad Amawtay Wasi tiene cinco centros de saber: cosmovisiones, mundo vivo, tecnociencias, interculturalidad y saber este último como articulador.

En el 2013, con la revisión de Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, bajo Resolución RPC-SE12 N° 049-2013, se dio la suspensión de la Universidad Amawtay Wasi, lo que se interpretó como un choque de perspectivas culturales, modelo universal contra propuestas educativas diversas, no convencionales. En cuanto a la evaluación, Mato (2014) se refiere a que se requieren diseñar instrumentos y procedimientos particulares de evaluación para Instituciones Educativas Superiores "que tomen en cuenta la especificidad de propuestas y de los contextos en que se desarrollan" (Mato, 2014, p. 38). Sistemas flexibles desde la diversidad de los contextos sociales e institucionales, sin que se interprete como baja calidad.

Asimismo, la evaluación con el discurso de calidad lleva a unos estándares lo que se constituyó para algunos autores como un sistema burocrático. Para Sarango (2019) la evaluación fue un proceso burocrático en donde se negó la existencia del modelo educativo de la Universidad Amawtay Wasi, con un modelo de evaluación universal. En el 2018, bajo ley reformativa, la Universidad volvió a surgir. Sin embargo, para Sarango (2019) la universidad es un proyecto atrapado en la colonialidad del poder, una lucha continua por reconocimiento de su educación que aporta a la construcción de estados plurinacionales e interculturales. En el 2021 la Universidad se encontraba en la segunda fase de institucionalización.

Con relación a Perú, según Zúñiga y Ansión (1997) su trabajo parte de Pueblos indígenas y Educación en Perú (1996), continuando con la reflexión académica centrada en la educación intercultural para todos los

peruanos. Inició con las primeras exigencias educativas de diversidad cultural con José Carlos Mariátegui y Luis Valcárcel, quienes expusieron las necesidades socioeconómicas de las poblaciones quechuas y aymaras. Mariátegui (1979) analiza la relación entre economía y desarrollo, desde la perspectiva feudal, burguesa, comunista indígena y el régimen de propiedad de la tierra. Por su parte, Zúñiga y Ansión (1997) recordando la Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara y la Educación en el Perú de Arguedas (1966), mostraron su preocupación por la valoración de la cultura andina surgiendo recomendaciones relacionadas con lenguas y culturas en el proceso educativo. En 1972 estas recomendaciones hicieron parte de Política Nacional de Educación Bilingüe, documento que "marca un hito en Sudamérica al darle una respuesta educativa a nuestra diversidad étnica, lingüística y cultural" (Zúñiga y Ansión, 1997, p. 20).

Luego en el Perú se generaron programas de Educación Bilingüe (EB) para poblaciones indígenas. Algunos programas perduraron y otros renacieron en la década del setenta y ochenta. Zúñiga y Ansión (1997), recuerdan que a mediados de los ochenta apareció en América Latina el discurso de educación bicultural o intercultural y en 1989 la política de Educación Bilingüe Intercultural, seguidamente en 1991 se extendió con el enfoque de Política de Educación Intercultural Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB).

En Brasil, autores como Gomes (2000), investigan sobre estrategias de educación intercultural, entre sus aportes se encuentra las consecuencias en procesos de formación, educación en su parte sociocultural; afirma también que la mayoría de los brasileños son biculturales a razón de la historia, cultura, prácticas familiares, señala una serie de vectores relacionados con rasgos culturales indígenas; ibéricos entre estos portugueses y pueblos de origen romano; anglo-germánico como derivación de pueblos europeos, anglosajones y germánicos; africano; asiático; y medio oriental, lo que conlleva a diversas representaciones sociales y culturales a su vez divisiones, ejemplificando con las favelas y su vinculación con cultura africana.

Además, analiza la intelectualización de la población con conocimientos europeos. En Brasil se buscaba una sociedad blanca, dominante con conocimientos occidentales en el siglo XIX. Luego, en la década del setenta del siglo XX, se promulgó la obligatoriedad de la enseñanza en todos los grupos sociales, lo que permitió iniciar la legitimización de diversas las culturas con la enseñanza pública, el desarrollo de la ciudadanía y estrategias de educación intercultural.

Según este contexto, las estrategias de educación intercultural pueden tener dos aspectos: valorar las diversas representaciones sociales y desarrollar estrategias de tolerancia, a lo que Gomes (2000) adiciona la

importancia de que la escuela tenga herramientas y lenguajes de escolarización plural, al igual que las macropolíticas de integración social, deben erradicar barreras referentes a representaciones sociales, promover el conocimiento de las representaciones culturales y garantizar acceso al bienestar social.

Del mismo modo, Carvalho (2010) analiza desde los estudios culturales y la emergencia de cuotas para negros e indígenas en universidades en Brasil, a partir de movimientos académicos como respuesta al racismo, patrones de institucionalidad blanco-europeo y políticas neoliberales implementados no sólo en Brasil sino en general en Latinoamérica. Las luchas por acciones afirmativas se consolida en propuesta en 1999, luego en el 2003 se aprueba el sistema cuotas a la par que se desarrolla estudios culturales y lucha antirracista.

Según el autor, los estudios culturales y las políticas de interculturalidad en la universidad deben contemplar la interdisciplinariedad y el encuentro saberes. En Brasil, el Doctorado en Estudios Culturales, centro interdisciplinar generó un seminario en el 2010 donde se posibilitó el diálogo entre sabios a través de la oralidad, lo que llevó a reflexionar a Carvalho (2010) sobre protocolos de interculturalidad de universidades descolonizadas que contemplen la: enseñanza plural, lingüística y oral; estudiantes negros, blancos, indígenas; pedagogías variadas; profesores occidentalizados y sabios afros e indígenas sin jerarquías de saberes.

Con relación a Bolivia, constitucionalmente reconocen lo intercultural y la educación intercultural en el 2009, posteriormente se ve reflejado en la Ley N° 070 de (2010), con la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Osuna (2013) afirma, en su análisis de fuentes teóricas y legislativas, que la revolución educativa iniciada en 2006, se relaciona con procesos de descolonización y crítica frente anteriores reformas educativas, causando cambios en la conformación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana del (2006), la promulgación de la Constitución del (2009) y la aprobación de la Ley contra Racismo y toda forma de Discriminación (2010), entre otras, repercutiendo en el currículum educativo de esta manera se realiza cambio nominal de educación intercultural bilingüe a educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

De igual modo, Arispe (2020) presenta un análisis de la educación Bolivariana y la interculturalidad, las tensiones entre gobierno, organizaciones y movimientos indígenas originarios campesinos. Plantea que el concepto de interculturalidad es polisémico, depende de la epistemología y lugar de enunciación. En el caso boliviano, desde las demandas de los pueblos indígenas y acciones del Estado, retoma la reflexión Paz (2009) frente a la interculturalidad como política, cambios constitucionales que favorecen a pueblos indígenas,

en las que se observa influencia desde lo neoliberal hacia una perspectiva multicultural.

La educación intercultural desde los pueblos indígenas para Arispe (2020), se relaciona con cambios en estructuras políticas y educativas, en lo educativo se vincula con la naturaleza, prácticas de crianza y buen vivir, es decir, convivencia de bienestar comunitario. Finaliza el análisis con un llamado a entender la plurinacionalidad no desde lo ideológico sino como un hecho sociocultural del país y de allí la importancia de un modelo de educación acorde al contexto.

En general se observan en Latinoamérica a finales del siglo XX y principios del siglo XXI resistencias y luchas sociales académicas en pro del reconocimiento de la diversidad cultural y por parte de los gobiernos, acciones políticas que para algunos tienen connotaciones neoliberales y multiculturales. También se amplía el acceso a la educación para población indígena y afrodescendiente en la educación superior con propuestas educativas que incluyen parte lingüística, cultural, conocimientos ancestrales y occidentales, al igual que el surgimiento de políticas pluriculturales e interculturales en la región.

La educación intercultural en el contexto colombiano: entre movimientos sociales, reflexiones académicas y políticas

La educación intercultural en Colombia parte del contexto social en donde personajes y movimientos sociales fueron primordiales para el reconocimiento de la identidad, diversidad, interculturalidad y territorios ancestrales, entre estos Manuel Quintín Lame (1880-1967), líder indígena, quien en 1939 relata que el aprender a leer y escribir le permitió cuestionarse sobre el terraje y el derecho a cultivar sus propias tierras, situación que fue ignorada y desacatada por los hacendados y las autoridades en el siglo XIX y primeras décadas del XX. Basó sus alegatos en la Ley 89 de (1890), lo que le permitió con el tiempo el reconocimiento de los resguardos Ortega y Chaparral hacia 1930, hechos que serían inspiración para el Movimiento Armado Quintín Lame, creado en 1984, disuelto el 31 de mayo de 1991 y que posteriormente participaría en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991.

En cuanto a representante de la cultura afrocolombiana se encuentran Manuel Zapata Olivella (1920-2004) quien aporta al reconocimiento de la diversidad cultural, no sólo desde lo afrodescendiente, sino también comprendiendo la confluencia de culturas, lo cual se puede evidenciar en sus obras literarias: *Nuestra voz* (1987), *La rebelión de los genes, el mestizaje americano en la sociedad futura* (1997), entre otras. Sus aportes han sido referentes de análisis para diversos autores.

Entre estos, Baldi (2016), quien retoma el concepto de Negritud y solidaridad de Zapata Olivella desde

“Indianidad, africanidad, americanidad, todas las connotaciones que quiera darle menos el de colonización” (Baldi, 2016, p. 329). Allí reconoció los aportes de las diversas culturas que hicieron y hacen parte de la identidad americana. Con relación al pensamiento de solidaridad, resalta la forma en que Zapata Olivella rechaza las injusticias sociales, étnicas y culturales.

Esta mencionada solidaridad no sólo se vincula con los derechos humanos, también con la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad del otro. Para Zapata Olivella (1997) el mestizaje americano en la sociedad futura se relaciona con una conciencia plural y con el *Muntu*, una visión afro de humanidad. Del mismo modo, Mina (2016) reflexiona sobre el pensamiento de Olivella y sus prácticas discursivas y saberes que lo llevaron a adquirir una conciencia triétnica, rememora el libro *Nuestra voz* de Zapata (1987), en donde se evidencia un estudio lingüístico y literario del habla popular de las lenguas indígenas y afro y sus aportes al idioma español. Zapata Olivella generó un diálogo de saberes multicultural e intercultural en sus obras, convirtiéndose en un referente cultural para Colombia, América y el mundo.

En cuanto a movimientos sociales de poblaciones diversas, Gros (2000) destaca identidades que hicieron parte de movilizaciones, entre estos el campesino y campesino-indígena, en busca de reconocimiento de identidades y tierras, evidencia que la eficacia de las movilizaciones indígenas tenía también que ver con el marco jurídico de las comunidades indígenas relacionadas con tierras.

Los movimientos sociales lograron la creación de organizaciones como el Consejo Nacional Regional Indígena del Cauca (CRIC) reivindicando a la población indígena y campesina. La creación de CRIC se vincula con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC) creada en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo en 1967, con el objetivo de integrar a Colombia. Los indígenas decidieron separarse de la ANUC, y forman la organización CRIC el 24 de febrero de 1971, surgiendo también de los movimientos sociales la Organización Nacional indígena de Colombia (ONIC), fundada en febrero de 1982, en el marco del Primer Congreso Indígena Nacional, llevado a cabo en Bosa, con el fin de garantizar la organización y participación de las comunidades diversas en pro de exigencia de derechos, territorios y educación.

Para Wilches y Suárez (2016) la lucha por la tierra y la reconstrucción cultural desde la perspectiva del Movimiento Quintín Lame (MAQL), plantea la combinación de dos formas de lucha: la confrontación armada y la legalidad. Así se convocó a las comunidades a partir de la organización social de acuerdo con su estructura de gobierno, como los cabildos en la búsqueda de control y cohesión. Este movimiento logró una participación en

la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 y en este mismo año el MAQL se desmovilizó. De esta manera, la constituyente como un acuerdo de paz possibilitó el reconocimiento de la nación como pluralista con el aporte de este movimiento y de otros líderes sociales.

En cuanto a los movimientos sociales y relaciones de cultura se encuentra la investigación de Rojas (2011b), en el que analiza la interculturalidad como una tecnología de administración de diferencias culturales, de gobierno, de poblaciones. Inicia su análisis con las guerras mundiales en el siglo XX en la sociedad estadounidense y la inmigración. Así como con la movilización de luchas agrarias en Colombia, surgiendo conceptos como diversidad cultural y multiculturalismo, tiene en cuenta para su análisis planteamientos de gubernamentalidad.

En Colombia el término de diversidad cultural fue reconocida en la constitución de 1991 como resultado de luchas sociales de organizaciones, movimientos indígenas y afrocolombianos (Pineda, 1997). La multiculturalidad, se refiere a la comprensión desde su localización e historicidad, lo que la hace relacional (Rojas, 2011b; Segato, 2007), a su vez se relaciona con el gobierno y con lo que denomina Rojas (2011b) gubernamentalización de la cultura, entendiéndola como un objeto relacional de la tecnología del gobierno, en la que se incluye la interculturalidad. Rastrea en bibliografía conceptos de indigenismo, multiculturalismo, etnoeducación desde la décadas del setenta hasta la del noventa, período en que se dio el cambio constitución (1991), es decir, la inclusión de conceptos como la etnoeducación e interculturalidad a nivel de ley. Rojas (2011b) concluye que: la interculturalidad ha variado a través del tiempo, se vincula con políticas educativas y proyectos educativos indígenas, sus inicios se dan con la antropología norteamericana, opera como tecnología de administración e integra poblaciones. En América latina se relaciona con el diálogo y la formulación de propuestas interculturales.

De ello resulta que la emergencia de estos conceptos se vincula con estudios de antropología, sociología y ciencias sociales en el siglo XX, proceso en el cual surgieron términos como de indigenismo en América Latina (Gros, 2000). La política se vincula con diversos procesos sociales, por lo tanto, también con el surgimiento político de las poblaciones étnicas. En el caso de políticas de etnicidad en Colombia se vincularon con reclamos de territorio, autonomía, autogobierno y educación. Como una de las consecuencias de estas luchas sociales se encuentra el reconocimiento de las prácticas educativas propias, contextualizadas en comunidades indígenas, lo que permitió el reconocimiento e institucionalización de la etnoeducación en 1982 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. De igual forma definieron las modalidades de la educación para grupos étnicos, entre las que se encuentran:

Ley 70 de 1993, Ley 115 de (1994), Decreto 804 de (1995), Decreto 1122 de (1998), Ley 725 del (2001) entre otras que surgieron después de la Constitución Política de Colombia de (1991)

Ahora es oportuno ampliar lo político y su relación con la interculturalidad con Guido y Bonilla (2010) quienes en su investigación sobre representaciones sociales, experiencias pedagógicas y políticas públicas de interculturalidad en Bogotá, sustentan teóricamente la filosofía política de Soriano (2004) sobre liberalismo, comunitarismo e interculturalismo y desde perspectivas críticas en América, con las categorías: sujetos, contenidos y fines. Guido y Bonilla (2010) afirman que en la interculturalidad y políticas educativas se pueden evidenciar tres momentos: educación intercultural bilingüe se enfoca en lo lingüístico y "relación de alumnos indígenas con la sociedad dominante"(p.33); reformas constitucionales con carácter multiétnico y pluricultural resultado de movimientos sociales indígenas "al mismo tiempo ser constituidas del proyecto neoliberal" (p.33); y políticas emergentes del siglo XXI, relacionadas en algunos casos con interculturalismo funcional o interculturalidad crítica recordando a Bolivia y Ecuador.

También Guido y Bonilla (2010) reflexionan sobre la política educativa colombiana y la interculturalidad, políticas nacionales para grupos étnicos del 2002 a 2010. Concluyen que la interculturalidad es asumida en lo relacional y funcional vinculada a proyectos políticos liberales; que la parte crítica de la interculturalidad está vinculada con maestros afrodescendientes desde la perspectiva decolonial y respecto a los fines de la política, explican que se relacionan con proyectos de inclusión bajo la perspectiva de enfoque de derecho, políticas liberales relacionadas con políticas nacionales que promueven la educación inclusiva y diversa entre estas la Constitución Política de Colombia de 1991.

A su vez, Castillo y Guido (2015) analizan la interculturalidad desde la educación y su vinculación con las políticas públicas, el multiculturalismo de finales del siglo XX y en Colombia, con las dinámicas interculturales. Con respecto al concepto intercultural lo ligan con debilitamiento del Estado, migraciones, emergencia de conceptos como cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Retoman el concepto multiculturalidad desde diversos autores, entre estos Dussel (2005) quien la relaciona con tolerancia, respeto, diálogo, democracia desde la jerarquización dominante.

Al igual Castillo y Guido (2015) reflexionan sobre los modelos interculturales como modelos asimilacionistas que no asumen diferencias culturales; también lo ven como modelos integracionistas que democratizan bajo principios de tolerancia, respeto e inclusión. El enfoque multiculturalista configura, según Fleuri (2006), una educación de alteridad, enfocada en el derecho del otro, mientras Castillo y Guido (2015) recuerdan que

este modelo se basa en la antropología cultural de corte estadounidense. También se pueden encontrar perspectivas de educación para la diversidad, contribuciones étnicas y antirracistas, y el modelo interculturalista de los pueblos indígenas de América Latina, desde la formación individual, colectiva, lingüística y contextual.

Sobre todo este proceso Castillo y Guido (2015) recuerda la construcción de identidad nacional en la educación en Colombia a inicios del siglo XX con características de inferiorización hacia algunas poblaciones. En cuanto a la educación intercultural indígena surge a finales del siglo XX con el CRIC y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe e Intercultural, la etnoeducación reconocida en Ley General de Educación de 1994. A su vez, recuerdan los vacíos legislativos de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 con relación al reconocimiento de poblaciones negras como etnias, que generó un artículo transitorio posteriormente, la Ley 70 de 1993. En dicha ley se reconocen los derechos de las poblaciones afrocolombianas, promoviendo de esta forma la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), recoge un conjunto de políticas de conocimiento oficial y propuestas planteadas en 1971 por Manuel Zapata Olivella. De esta manera se incorpora la enseñanza de la historia de África en la escuela primaria y secundaria, así como el proceso histórico de los afrocolombianos e integración en la vida económica, social y cultural, legalizándose con el Decreto 1122 de 1998.

En cuanto análisis de política sectorial, Calderón (2015) analiza la Política Sectorial de Educación de 2008 a 2016 y Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) desde la perspectiva cualitativa con el análisis Crítico del Discurso. Entre sus reflexiones afirma que las políticas reconocen diferencias y a la vez fraccionan y clasifican grupos sociales.

Con relación a la educación, Calderón (2015) observó la influencia de políticas de inclusión con características de igualdad de derechos y enfoque diferencial, clasificación de la diversidad, con una tendencia a su vulnerabilidad social, en especial por la realidad de conflicto interno del país. Además de notar una clasificación desde organismos de poder, desde un nosotros hacia un ellos.

Con la lucha de los movimientos sociales en pro del reconocimiento de la diversidad cultural del país y políticas que surgieron relacionadas con educación intercultural, se generó mayor divulgación de propuestas educativas interculturales a partir de la década del noventa.

Propuestas educativas relacionadas con la interculturalidad en Colombia

En el campo nacional, después de la promulgación de la Constitución Política de Colombia, 1991 y el surgimiento de leyes y decretos en el marco de una nación pluriétnica, se observó una mayor producción de propuestas educativas e investigativas relacionadas con educación intercultural, a continuación, se relacionan algunas de estas.

¿Qué pasaría si la escuela...?, del CRIC (2004) es una investigación histórica con el objetivo de rescatar los referentes históricos en el contexto de lucha regionales y su organización, inicia con el reconocimiento de tierras que se vinculó con educación propia y con la formación del programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), a finales de 1970, en consonancia con los objetivos del CRIC: unidad, territorio, cultural y autonomía, a su vez con el bilingüismo como fortalecimiento de la cultura de las comunidades indígenas.

La historia del (PEBI), se sitúa con la trayectoria de la organización CRIC, la creación de las escuelas en el Cauca que incursionaron con el programa PEBI en lugares donde la cultura y la lengua nativa se estaban perdiendo, al igual que lugares con procesos de recuperación de tierras. Posteriormente, con el aumento de la cobertura se crearon Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, espacios de investigación relacionados con el desarrollo de las lenguas y con diálogo entre la escuela y la comunidad.

En 2003 la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), fue creada por el CRIC, con una pedagogía vinculada con su proyecto político. Daniel Mato (2014) recuerda que la UAIIN es resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años, es una propuesta pedagógica ligada con el proyecto político y cultural del CRIC en la reivindicación de derechos culturales, con cobertura en el departamento del Cauca y en donde la mayoría de los estudiantes son indígenas. La UAIIN se encuentra dentro del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) con unos componentes específicos, los cuales Bolaños (2013) recuerda: el componente político, el pedagógico y el administrativo atravesados por la autonomía educativa, saberes ancestrales y comunitarios.

A esto se añade las reflexiones de Palechor (2017), quien recuerda que los procesos formativos indígenas son antiguos como la existencia, son construidas con y para los pueblos indígenas. La UAIIN parte de la lucha colectiva del CRIC, en la defensa de territorios, autonomía y la cultura indígena. De esta manera, la UAIIN se conforma como una Educación Superior distinta, no convencional soportada legalmente desde la Constitución política de 1991 y el Convenio N°169 de la OIT de 1989.

También se encuentra el proyecto pedagógico en jardines infantiles en Bogotá con población indígena.

Delgadillo, Sandoval y García (2011) reflexionan sobre esta alternativa de educación para asumir la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural. El proyecto tiene coherencia con la comunidad y las dinámicas culturales dentro del contexto urbano. Esto conduce a un plan de vida comunitario, contextualizado.

Entre las investigaciones de experiencia pedagógica intercultural se encuentra la de Santamaria (2015), en este estudio se reconstruyen las experiencias en los procesos emergentes de educación intercultural indígenas registrando la trayectoria de vida de cuatro mujeres indígenas de la Amazonía colombiana y Sierra Nevada de Santa Marta. Irene Rojas, una de las primeras lideresas amazónicas, participó en el proceso de negociación para la liberación de cuarenta indígenas secuestrados por las FARC; Luz Elena Izquierdo enfermera de la Universidad Javeriana, lideresa de procesos de salud indígena, fue la primera universitaria del pueblo Arahuaco; Carol Jagio González Aguilar, originaria del pueblo Cubeo, estudió Ciencia Política en la Universidad Nacional de Colombia, participó en la creación de política pública indígena distrital y fue coordinadora de Mujer de la OPIAC (COICA); y Ati Quigua, Administradora Pública de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), elegida por dos períodos en el Concejo de Bogotá, defensora de causas ambientales. El estudio afirma que en Colombia no existe un estándar jurídico sobre la educación superior intercultural, sin embargo, observa procesos emergentes de educación intercultural indígenas y alianzas con universidades. Concluye Santamaria (2015), que la educación intercultural desde sus mujeres ha sido una de las preocupaciones del movimiento indígena amazónico y que las lideresas indígenas vinculadas a la docencia y/o salud, contribuyen a la interculturalización de la educación en las comunidades locales y a nivel regional.

En el contexto de la ciudad de Bogotá se encuentra la investigación doctoral de Guido (2015), desde la perspectiva cualitativa y etnográfica educativa, con el propósito de analizar desde la perspectiva decolonial reproducciones, resistencias y relación moderno/colonial de tres prácticas educativas en contextos multiculturales: Institución Educativa Distrital Agustín Nieto Caballero, Institución Educativa Distrital Antonia Santos y el Gimnasio Real de Colombia con presencia de comunidades indígenas embera (katio y chamí), kichwa, waunaan respectivamente. Entre los resultados se refiere al nivel educativo, condiciones socioeconómicas, así como percepción de los maestros sobre el aprendizaje de los estudiantes y la relación con la práctica pedagógica. Concluye que la interculturalidad es definida como un proyecto para sujetos reconocidos como étnicos, afirma que la transformación de los proyectos interculturales hacia todos se hace necesario en la escuela urbana, disminuyendo la discriminación

y exclusión de los pueblos indígenas en contextos urbanos.

Con relación a la educación intercultural afrocolombiana, González et al. (2019) exponen los resultados de investigación con el propósito de “contribuir a la construcción de un currículo intercultural, afianzador de los saberes ancestrales de la comunidad afrocolombiana de San Juan de Palos Prieto, Magdalena” (p. 11). Como muestra contó con participantes docentes, estudiantes y comunidad. Conceptualmente, se centra en siete categorías epistémicas: saberes ancestrales, currículo escolar, identidad propia, tradiciones afrocolombianas, proceso lectoescritor, interculturalidad y saberes tradicionales. En cuanto a los resultados se dieron en términos de currículo intercultural en IED San Juan de Palos Prieto, allí observaron la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad en la escuela, más allá de la Cátedra Estudios Afrocolombiana o prácticas pedagógicas de algunos docentes. También afirma la importancia de institucionalizar el currículo intercultural afrocolombiano con carácter transversal en el rescate de saberes, tradiciones e identidad de las comunidades afro. González, Villamil y Villafañá (2019) concluyen que las instituciones educativas deben incorporar a la comunidad y la interculturalidad en la creación de currículos interculturales que respondan a las realidades locales en la construcción de una sociedad justa y tolerante.

También, consideremos la investigación de Osuna y Rodríguez (2017) en la analizan la experiencia de implementar y poner en funcionamiento la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia, como un programa innovador en la educación superior con diferentes puntos de vista y enfoques relacionados con el desarrollo de vida indígenas, interculturalidad y diversidad cultural, licenciatura la cual es única en América Latina. Entre sus conclusiones se encuentra que la licenciatura avanzó en la consolidación de un nuevo modelo pedagógico de formación universitaria indígena pública con aspectos como el diálogo de saberes, perspectivas críticas, metodologías interculturales. También se tuvo como eje principal de conocimiento a la *Madre Tierra*, la valoración de la cultura propia y los conocimientos de los “sabedores” de las comunidades. La propuesta es innovadora en el contexto universitario y la interculturalidad es vista como una oportunidad para superar las brechas.

Otra investigación en el contexto colombiano es la de Posada y Carrero (2022) quienes presentan resultados del orden cualitativo, análisis de contenido de entrevistas, revisión documental relacionada con experiencias de educación superior rural y de escuelas campesinas de la comunidad del Distrito de Riego Triángulo del Tolima, desde las categorías: interculturalidad e intergeneracionalidad. En este lugar del país, se encuentra

población indígena pijaos y campesinos con tradición de resistencia a través de los movimientos indígenas y campesinos. También identifican el problema intergeneracional a causa de migraciones de jóvenes hacia ciudades o a incorporarse a grupos armados, debido a la falta de oportunidades de vida, liderazgo y territorio, evidenciándose un desarraigo. Entre las conclusiones de esta investigación se encuentran experiencias educativas relacionadas con elementos de interculturalidad crítica con componentes étnico y cultural, diálogo de pensamiento indígena y académico. En la parte intergeneracional participación de personas mayores, jóvenes y niños y niñas, por último, afirman la importancia de la educación campesina y su vinculación con los movimientos sociales y organizaciones.

Conclusiones

En el contexto de educación intercultural en América Latina se encuentran tendencias vinculadas con la tierra, educación bilingüe e intercultural, inicialmente asociadas con poblaciones indígenas. Se observa en general la participación de movimientos sociales, movimientos indígenas y líderes, quienes en el siglo XX lucharon por sus derechos y reconocimiento de la diversidad cultural en cada país referenciado, posteriormente se dieron respuestas de los estados a través de políticas multiculturales, pluriculturales e interculturales, ratificados en las Constituciones Políticas en la década del noventa.

Llaman la atención las propuestas de Educación Intercultural Superior referenciadas en el documento, ligadas con la organización política y social de las comunidades étnicas, al igual que las luchas burocráticas a las que se ven sometidas para lograr el reconocimiento de sus instituciones educativas, observándose de esta manera choques culturales entre modelos educativos, discursos políticos en donde se incluyen conceptos de calidad, evaluación asociados a políticas neoliberales y pruebas estandarizadas. Además se pudo ver propuestas educativas localizadas en territorios de poblaciones diversas, evidenciándose relaciones de identidad y territorio.

De tal manera, la educación intercultural se encuentra entre dos mundos: cultura Occidental y cultura tradicional étnica. Se evidencian tendencias relacionadas con las instituciones, sujetos de saber y poder que en ocasiones mide estas propuestas educativas interculturales con un modelo universal de educación.

El contexto colombiano se percibe como referente y pionero en cuanto a la organización de sus movimientos sociales, la creación del CRIC en 1971, proyecto político y educativo Programa de Educación Bilingüe y Programa de Educación Bilingüe Intercultural en la década del setenta. Al igual que el reconocimiento de los afrocolombianos como grupos étnicos, Ley 70 de

1993 en donde se reconocen los derechos de las poblaciones afrocolombianas, promoviéndose de esta forma la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

De aquí, que la revisión de estudios sobre educación intercultural en Colombia permite demostrar el interés académico por el estudio de categorías como diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, políticas educativas, etnoeducación, inclusión y educación intercultural. Esto justifica la importancia de la temática en el contexto educativo colombiano.

Referencias

- Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, Ma. de L., Crispín, Ma. L., Delgado, A., Elizalde, A., Ana, G., González, I., Hernández, N., Lara, J., López, A., López, J., Rodríguez, B., & Schmelkes, S. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (Primera)*. Supervisada por la Dirección de Información y Documentación. https://interculturalidadffyl.files.wordpress.com/2012/04/politicas_y_fundamentos_mod.pdf
- Arguedas, J. M. (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Casa de la Cultura del Perú. <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/80?show=full>
- Arispe, V. (2020). Educación intercultural: La perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Caracol*, 20, 166-187.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). *Ley N° 045, Ley contra el racismo y toda forma de discriminación*. Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9502.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1998). *Constitución Política de la República de Ecuador, 1998*. República de Ecuador.
- Baldi, C. (2016). Derechos humanos e interculturalidad una mirada desde Zapata Olivella. En *Manuel Zapata Olivella un legado intercultural perspectiva intelectual, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita* (p. 239,252). Ediciones desde abajo.
- Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *ISEES*, 12, 87-100.
- Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado plurinacional de Bolivia promulgada el 9 de febrero 2009*.
- Calderón, A. (2015). *Análisis discursivo a la política educativa en la ciudad de Bogotá: Una mirada desde la interculturalidad* [Tesis Maestría]. Pedagógica Nacional.
- Carvalho, J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: Interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, 12, 229-251.
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha

- por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Mae-pova*, 7(1), 139-149.
- Céspedes, G. (1992). 1492-1992: Significados de una conmemoración. *Nueva revista*, 33-39.
- Congreso de Colombia. (1890). *Ley 89 de 1890*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4920>
- Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993*.
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*.
- Congreso de Colombia. (2001). *Ley 725 de 2001*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Art.1.
- Coria, J. C. (1997). *Pasado y presente de los negros en Buenos Aires*. J.A Roca.
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. (Primera). Fuego azul.
- Cuadra, P. (1992). América o el tercer hombre. *Nueva revista*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/quinto-centenario-del-descubrimiento-de-america/>
- Delgadillo, I., Sandoval, B., & García, D. (2011). *Tejiendo la Interculturalidad desde la Formación de las Maestras y Maestros de la Primera Infancia Indígena en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. UAM.
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y educación. *Revista Astrolabio Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba*.
- Gomes, L. (2000). La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: Desafíos de la educación intercultural. *Revista de Educación*, 321, 187-198.
- González, L., Villamil, L., & Villafañá, L. (2019). *Currículo Intercultural Afrocolombiano (Primera)*. Unimagdalena.
- Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: Identidad, estado y modernidad (Primera)*. Instituto colombiano de Antropología e Historia.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf>
- Guido, S., & Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Magisterio*, 46.
- Instituto Indigenista Interamericano. (1948). *Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Suplemento del Boletín Indigenista Instituto Indigenista Interamericano*. <https://www.pueblos-origenarios.ucb.edu.bo/digital/106000093.pdf>
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 29-42). UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Lame, Q. (1939). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (Digitalizado por Biblioteca Nacional de Colombia). https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/180574
- Mariátegui, J. (1979). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES*, 14, 17-45.
- Mina Aragón, W. (2016). Entrecruzamiento de saberes en la vida y obra de Manuel Zapata Olivella. En *Manuel Zapata Olivella: Un legado intercultural: Perspectiva intelectual, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita. Homenaje Internacional Manuel Zapata Olivella*, Bogotá, D.C., Colombia. FUP, Fundación Universitaria de Popayán: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 1122 de 1998*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montaluisa, L. (2005). *Módulo de modelos y experiencias de educación bilingüe en el Ecuador* [Maestría en educación Intercultural, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación]. Politécnica Salesiana.
- Ocoró, A., & Castillo Guzmán, E. (2019). Diáspora africana en América Latina y el Caribe. *Revista del Cisen Tramas/Mae-pova*, 7(1), 69-73.
- Octava Conferencia Internacional Americana. (1938). *Declaración de los principios de la solidaridad de América (Octava Conferencia Internacional Americana, Lima - 1938)*. Unión Panamericana. <https://www.dipublico.org/15744/declaracion-de-los-principios-de-la-solidaridad-de-america-octava-conferencia-internacional-americana-lima-1938/>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio Núm.169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Organización Internacional del Trabajo.
- Osuna, C. (2013). Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, 43(2), 451-470.
- Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Una apuesta a la construcción de interculturalidad. En *Educación superior y sociedad, Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp. 158-181). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Paz, S. (2009). *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: El caso de la educación intercultural bilingüe* [Tesis Doctoral]. CIESAS.
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129.

- Poder Legislativo Bolivia. (2010). *Ley N° 070. Ley de la educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez»*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf
- Posada, J., & Carrero, S. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144>
- Presidente Constitucional de la República. (2006). *Decreto Supremo No 28725 del 24 mayo 2006*. Gaceta Oficial Estado Plurinacional de Bolivia. <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/28725>
- Rivera, M., Osuna, M., & Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Universia*, VIII(23).
- Rojas, A. (2011a). *Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia*. En *Rutas de la interculturalidad: Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia; enfoques, experiencias y propuestas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215925>
- Rojas, A. (2011b). *Interculturalidad el problema de las relaciones entre culturas*. [Tesis Maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Santamaria, A. (2015). Del fogón a la "Chagra": Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 161-177.
- Santana, Y. (2017a). La Universidad Intercultural del Estado de México: Tensiones de una Educación Diferenciada. *IRICE*, 33, 113-134.
- Santana, Y. (2017b). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: Educación intercultural en tensión. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 59-76.
- Sarango, L. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-46.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo Libros.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo entre liberalismo y comunismo*. Almuzara.
- Tuaza, L. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Ecuador. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Coordinador: Daniel Mato (pp. 199-224). UNESCO-IESALC Y UNC.
- Tuo, I. (2021). La diáspora africana: Entre fractura y diálogo intercultural en Argentina. *Pacha Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 2(5).
- Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Educación y Pedagogía*, XX(52), 103, 112.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y de colonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV(46). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/4663/3641/0>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, XIX(48), 25,35.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica*. (p. 75,96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Wilches, D., & Suárez, V. (2016). *El Movimiento Armado Quintín Lame y su proceso de paz: Una lección de dignidad y resistencia*, capítulo: El movimiento armado: Rescatando a Quintín Lame y aprendiendo del movimiento campesino, ¡la bandera sigue siendo la tierra! Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zapata Olivella, M. (1987). *Nuestra voz: Aportes del habla popular latinoamericana al idioma español*. Ecoe.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes (Primera)*. Altamir.
- Zúñiga, M. (1996). *Pueblos indígenas y educación en el Perú*.
- Zúñiga, M., & Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Foro Educativo. Lima. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/interculturalidad-y-educacion-C3%B3n-en-el-per%C3%BA>



08

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19646>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación

Violencias simbólicas y físicas en el campus universitario: el caso de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Symbolic and physical violence on the university campus: Universidad Distrital Francisco José de Caldas case

Beatriz Helena Guzmán Medina¹ 
Colombia

Para citar este artículo: Guzmán-Medina, B. H. (2022). Violencias simbólicas y físicas en el campus universitario: el caso de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 104-112. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19646>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 15 de agosto de 2022

¹ Magíster en sistemas integrados de gestión de prevención de riesgos laborales, la calidad, el medio ambiente y la responsabilidad social corporativa, Especialización en educación y gestión ambiental, Ingeniería química. Correo: beatrizhgm@gmail.com ORCID: 0000-0001-8261-8004

RESUMEN

La sociedad colombiana se ha visto envuelta en conflictos violentos por más de dos siglos, una continuidad histórica de conflicto y guerra. Esta situación permeó todos los estamentos de la sociedad colombiana y la academia no fue ajena a ello, siendo las universidades públicas uno de los espacios en los que más se evidenció este fenómeno. En este sentido, el presente artículo busca determinar si estas violencias continúan permeando los espacios de los campus universitarios, tomando como caso de estudio a la Universidad Distrital Francisco José Caldas, a través de un ejercicio de cartografía social y mapas. El ejercicio permitió evidenciar diferentes conductas violentas en cada sede de la Universidad, encontrando que algunas de ellas convergen de acuerdo con las características del entorno. Cabe aclarar que este ejercicio hace parte de una investigación realizada en colaboración de dos¹ estudiantes de la Institución en el marco de su proyecto de grado en el año 2020.

Palabras clave: Violencia, Cultura, Universidad, Historia.

¹ Erika Alejandra Flórez Quito y Jessica Paola Castiblanco Cárdenas

ABSTRACT

Colombian society has been involved in violent conflicts for more than two centuries, a historical continuity of war. This situation compromises several social spheres in Colombia included the academy because public universities were a violent environment. That is why, this article seeks to determine if these violence continue in university campuses, taking the Universidad Distrital Francisco José Caldas as a case study, through an exercise in social cartography and maps. This exercise demonstrates different violent behaviors in each campus of the University, finding that some of them converge. This exercise is part of a research carried out in collaboration with two students of the Universidad Distrital developing their degree project in 2020.

Keywords: Violence, Culture, University, History.

La evolución de la violencia en Colombia

Durante amplios periodos de la historia, Colombia ha sido un país relativamente tranquilo, o por lo menos mucho más pacífico que otros países europeos y americanos sacudidos por guerras internacionales (Tirado-Mejía, 1995). Sin embargo, el caso colombiano tiene la particularidad de contar con la insurrección armada más extendida de América Latina (Cartagena, 2015). Si bien esta insurrección tuvo mayor auge con la conformación de las guerrillas armadas en la década de los setentas, los conflictos sociales internos cuentan con antecedentes que datan desde el comienzo del siglo XX. Incluso, de acuerdo con los sociólogos colombianos Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna (2005), Colombia se ha encontrado en un devenir conflictivo desde su emancipación del imperio español. Este suceso marcó el siglo XIX con 14 guerras civiles y diferentes conflictos locales e internacionales, guerras civiles resultantes en su mayoría de rivalidades al interior de la clase oligarca dominante (Uribe, 2003). Con todo, sería el siglo XX uno de los periodos más violentos de la historia del país llegando a ser categorizado como La violencia (Guzmán et al., 2005). En el siglo XX se produjeron diferentes levantamientos locales, siendo la más significativa la insurrección popular de 1948, seguida de la lucha contra los paramilitares, las guerrillas y el narcotráfico. Estos dos siglos de violencia estuvieron caracterizados por la multiplicidad de actores, contiendas y motivaciones, particularizándolo dentro de los conflictos latinoamericanos y mundiales (Cartagena, 2015; Castiblanco y Díaz, 2013; Díaz et al., 2021).

La violencia dividió en dos la historia del país, debido a tres hechos cruciales o antecedentes clave sobre los cuales han coincidido una buena parte de la historiografía colombiana (Cartagena, 2015; Guzmán et al., 2005; Uribe, 2003): el establecimiento de la república liberal y el debilitamiento de la hegemonía conservadora en 1930, el retorno de los conservadores en 1946 y el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán en 1948. Así, La Violencia inicia en 1948 con la muerte de Gaitán y finaliza con el derrocamiento del dictador Rojas Pinilla y el inicio de la alianza política bipartidista del Frente Nacional² en 1958, dejando una cantidad incalculable de muertes, desplazamientos forzados del campo a la ciudad y un fuerte desarraigo social (Cartagena, 2015).

Sin embargo, el término de la alianza no significó el fin de la violencia que vivía el país, ya que durante los 16 años que duró el Frente Nacional y posterior a su finalización, los diferentes gobiernos y el país fueron testigos

de la configuración de grupos armados ilegales que se establecieron en el país, inicialmente conformados por campesinos. Estos grupos, de acuerdo con Echeverri (2007), asumieron la defensa de las reivindicaciones de la reciente colonización, que amplió la frontera agrícola en contra de los intentos de desalojo por parte de los propietarios ausentistas de los centros urbanos. Tal proceso ha sido denominado por Alfredo Molano (1994) como "colonización armada".

Entre estos grupos armados aparecieron diferentes asociaciones que han marcado la historia actual de la violencia en Colombia, entre ellas encontramos las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo), el ELN (Ejército de Liberación Nacional), como también el paramilitarismo, entre otros; todos ellos fruto de rupturas sociales y estatales, y cada uno con diferentes procesos evolutivos de acuerdo a sus necesidades y a su relación con los gobiernos de turno.

Se evidencia, entonces, cómo la continuidad histórica de Colombia se ha dado a través de etapas que se retroalimentan, permitiendo entrever que estas últimas obedecen a causas estructurales que, de acuerdo con Echeverri (2007), se pueden clasificar en tres tipos: la no resolución del problema agrario de concentración creciente de propiedad en el campo; la exclusión de más del 60% de la población a una sociedad moderna (acceso a la salud, servicios públicos, educación, etc.); y la escasa representación del régimen político representado en el abstencionismo electoral. Actualmente y a pesar de los grandes esfuerzos que se han desarrollado durante los últimos años, como el acuerdo de paz con las FARC-EP firmado en el 2016, el país continúa viviendo en medio de la inseguridad y la violencia que le ha caracterizado por más de dos siglos de historia.

La universidad como espacio de construcción cultural y concatenación de violencias

La violencia terminó por permear todos los estamentos de la estructura social colombiana incluidas las universidades, a pesar de ser estas últimas consideradas una de las expresiones más simbólicas de la modernidad, la pluralidad científica y la razón en la configuración de un proyecto civilizatorio y humanístico para el desarrollo de la sociedad (Carrillo y Montesinos, 2011), dado que estas instituciones académicas son las encargadas de generar los conocimientos necesarios para la funcionalidad de ciertos sectores del Estado, las empresas y en general de la sociedad; e intervienen en la mediación cultural pues permiten la convivencia de actores con diferentes opiniones, sentimientos y creencias. En otras palabras, modulan y permiten la diversidad y pluralidad cultural (Frijhoff, 1986; Díaz et al., 2021). De acuerdo con Parsons (1984), la universidad es un elemento

² Acuerdo de gobernabilidad entre dos partidos políticos mayoritarios, basado en la alternación de la presidencia (cuatro años por período) de 1958 a 1974 en Colombia.

fundamental en la construcción de la sociedad moderna gracias a su relevancia en el desarrollo científico, técnico y cultural; a lo que Carrillo y Montesinos (2011) agregan que representan el emblema de la naturaleza humana moderna: la ciencia, el progreso, la ética y la solidaridad, todas ideas que se encuentran en extremo opuesto a cualquier ejercicio de violencia.

Ahora bien, la universidad en Colombia, más puntualmente la universidad pública, ha sido epicentro de la manifestación del descontento social y la violencia política que ha vivido el país, llegando incluso a ser noticia el asesinato de líderes estudiantiles y docentes por tener una visión crítica del sistema. Se trata, en todo caso, de un continuo de protestas y paros que también han terminado por desestabilizar el quehacer de la academia y sus derroteros.

El conflicto interno colombiano ha tenido una incidencia multidimensional en la vida universitaria de los estudiantes, pues los efectos pueden ser socializados en las representaciones, imaginarios, decisiones, elecciones, acciones, discusiones y posturas manifestadas respecto al mundo y a la realidad que las circunda. (Avendaño et al., 2019, p. 260)

Existen, incluso, investigaciones que se han centrado en tipos de violencia específica, como las Violencias Basadas en Género (VBG), en las cuales se identifican violencias simbólicas, acoso sexual y violencia sexual entre otras, como parte de las manifestaciones violentas conexas a la guerra que toman forma en las universidades colombianas (Moreno-Cubillos et al., 2007; Vásquez, 2019; Enciso, 2014). Por otro lado, en estudios como el de Bartad et al. (2014) se plantean diferentes tipos de violencia que afloran alrededor del acoso escolar: la violencia verbal, psicológica y la violencia física; manifestaciones de violencia que tienden a aumentar cuando existe consumo de alcohol y estupefacientes (Cáceres et al., 2006). Finalmente, otros estudios buscan identificar las prácticas y los roles de los agresores al interior de las instituciones educativas (Amórtegui-Osorio, 2005). Por lo general, estos trabajos recogen su información por medio de cuestionarios o encuestas, lo que permite identificar el tipo prácticas y actores en las diferentes situaciones, pero dejan de lado la importancia de los escenarios y con ello las estrategias que se puedan aplicar para la no repetición de dichas prácticas.

Tales hechos han desdibujado los derroteros de la universidad y han permeado sus dinámicas internas con violencias que se manifiestan en su cotidianidad, quebrantando su filosofía y episteme como espacio social en donde se reproducen las relaciones sociales que definen a la comunidad que la conforma (Bourdieu, 2008).

Dado el contexto de la historia de Colombia y su marcada relación con la violencia, como también la añoranza de construir un país en paz, es imperioso identificar cómo el conflicto armado ha permeado la universidad pública y su campus. Para ello, este documento toma como estudio de caso a la Universidad Distrital, buscando responder a la pregunta ¿la universidad Distrital Francisco José de Caldas, como espacio multicultural y reproductor de la cultura colombiana, se ha visto permeado por las violencias que acogen al país?

Las bases de la violencia y su entorno social

De acuerdo con Jiménez (2012), el ser humano es conflictivo por naturaleza pero pacífico o violento por cultura (p.14). Es decir, la violencia del ser humano no se puede explicar de forma biológica sino por su ambiente. En la mayoría de las ocasiones, la violencia se siembra en los primeros años de vida, se desarrollan durante la infancia y da su fruto en la adolescencia (Jiménez, 2012), por lo que la familia representa una de las instituciones que permite la socialización en el amor o bien la reproducción de violencia (Frías y Castro, 2012). Esta última se ubica en la conciencia y se manifiesta a través de lo que se siente, piensa y verbaliza. La violencia es aprendida y transmitida de manera consciente e inconsciente de generación en generación (Jiménez, 2012), pues fuera del hombre ningún otro animal disfruta de practicar la crueldad sobre individuos de su propia especie.

El término “violencia” es polisémico, ambiguo y puede definir acciones colectivas e individuales. Sin embargo, referirse a una cuestión o situación como “violenta” o no, depende de factores sociales, culturales y demás variables que dificultan la construcción de un concepto analítico de “violencia” (Garriga-Zucal y Noel, 2010). Un autor que se ha dedicado al estudio de la violencia y sus tipos es el sociólogo Johan Galtung, quien relaciona la violencia “con el no desarrollo de las posibilidades potenciales (somáticas y mentales) de los seres humanos” (1998, citado por Jiménez, 2012, p.18).

Galtung (2004) desarrolla la *teoría de conflictos* a partir del triángulo de las violencias, en el cual se identifican tres tipos o formas diferentes de violencia estrechamente relacionadas entre sí (Jiménez, 2012): la violencia directa, que es la violencia manifiesta y por lo tanto la más evidente. Su presencia radica por lo general, y sin ahondar en lo político, en acciones físicas, verbales o psicológicas; violencias estructurales que, según Galtung, enmarcan acciones intrínsecas de los sistemas sociales, políticos y económicos que dirigen las sociedades del mundo.

En tal sentido, la violencia estructural mantiene un fuerte vínculo con la violencia directa debido a que la primera es metafóricamente proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergido en el agua,

de modo que la violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto. Por otro lado, la violencia simbólica es entendida como aquellos aspectos de la cultura y de la esfera semántica que se materializan en la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia empírica y formal, que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. El entramado de estas violencias resulta en la denominada violencia cultural (Galtung, 2004).

La anterior clasificación de las violencias reporta interacciones que es posible identificar en torno a espacios institucionales y académicos como es el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Así, dentro de la violencia directa se pueden registrar diferentes tipos acciones la violencia física (golpes), la violencia verbal (insultos), la violencia psicológica (matoneo o bullying), el acoso sexual y el hurto.

Por otro lado, factores violentos como el consumo de sustancias psicoactivas hacen parte de lo que Galtung (2004) denomina violencia cultural, dado que mantienen una estrecha relación con los comportamientos violentos que forman parte de un síndrome de desviación más generalizado (Fernández y Cid, 2014). Caracterizados estos tipos de violencia es posible identificarlos y distinguirlos al interior de los espacios de interacción de la Institución educativa.

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se realizó un ejercicio de cartografía social. Esta perspectiva, con fuerte componente participativo, recoge y refleja información de manera visual por medio de un mapa sobre diferentes puntos de vista, experiencias y conocimientos sobre un territorio en específico (Braceras, 2012). Así, se buscó diagnosticar la situación actual de la Universidad Distrital frente a diferentes acciones de violencia que allí se presentan, para lo cual se tomó la metodología de Braceras (2012), que consta de la utilización de un mapa donde se refleja la situación actual del territorio que posteriormente es modificado por los participantes del ejercicio a partir de diferentes convenciones. En este caso, se identificaron a partir de la revisión de antecedentes y de diálogos previos con la comunidad estudiantil seis actos de violencia, ilustrados cada uno con un color específico: violencia física, rojo; violencia verbal, azul; violencia psicológica, verde; acoso sexual, morado; hurto, café; y consumo de psicoactivos, rosado. Esta investigación contó con un proceso de digitalización que permitió la conversión de información gráfica en papel. Para digitalizar el mapa se utilizaron comandos de dibujo para trazar los datos y almacenarlos en un archivo "DWG" (Autodesk, Help, 2018).

Lo anterior tuvo en cuenta aspectos como el software de diseño, para cual se empleó el software AutoCAD

como herramienta de diseño asistido por computador para la edición y digitalización de planos en 2D. Asimismo, se trabajó con cinco conjuntos de herramientas principales: Dibujo, Modificar, Capas, Anotación y Propiedades. Posteriormente se digitalizaron los objetos lineales trazados para demarcar en los planos iniciales de implantación de las áreas y convenciones presentadas a los participantes de la investigación como material de trabajo. La presentación de este material se dio a partir de la formación de grupos focales alrededor de las seis sedes de la Universidad en donde los estudiantes participaron voluntariamente de la siguiente manera: 16 estudiantes en la Facultad de Ciencias y Educación, 22 en la Facultad de Medioambiente y Recursos Naturales, 12 en la Facultad de Ingeniería, 14 en la Facultad Tecnológica y 18 en la Facultad de Artes. A través de preguntas orientadoras y ejes problemáticos sobre violencia espacios sociales en los campus universitario se promovió la discusión de la percepción y lectura que cada participante tenía sobre aspectos relacionados con el tema a partir de la designación de las convenciones trabajadas.

Caracterización de las violencias al interior de los espacios universitarios

Los resultados obtenidos del ejercicio cartográfico ofrecen una clara imagen de la existencia de acciones de violencia y su incidencia en la Universidad, en este caso discriminadas por áreas cuatro de concurrencia en cada una de ellas (con excepción de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales – Sede Bosa Porvenir). A continuación, se presentan los resultados:

Para el caso de Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales La primera área refiere al edificio Natura, en donde se halló que el tipo de violencia que tiene más presencia es la verbal; la segunda es el Edificio Administrativo, en donde se evidenció la preminencia de la violencia psicológica representada en bullying o matoneo como respuesta a la diversidad de opiniones entre estudiantes; la tercera se configura de los laboratorios, la cancha de fútbol y el parqueadero, en donde se presenta con frecuencia el consumo de sustancias psicoactivas. La cuarta y última área se compone del gimnasio, la carpintería y el vivero, en donde el hurto es la manifestación de violencia que más se presenta debido a que es una zona abierta de la Sede y la seguridad es mínima.

En la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, sede Bosa Porvenir, se identificaron cinco áreas que tienen presencia de acciones violentas. La primera de ellas remite a las aulas de clase, las aulas de sistemas y los baños, en donde el acoso sexual es la situación de violencia que más se presenta. La segunda, es el área de deportes (gimnasio y coliseo), los consultorios y Bienestar Institucional: de acuerdo con los resultados,

en esta zona se evidencian tanto la violencia verbal como el acoso sexual, esta última específicamente en las duchas y el gimnasio. La tercera área está conformada con el bloque administrativo, la cafetería, los auditorios y las zonas verdes en donde predomina el acoso sexual. En el cuarto espacio se encuentran los auditorios, las oficinas docentes, los proyectos curriculares, la biblioteca y la decanatura. Allí se presentan mayores manifestaciones de violencia psicológica debido a desaciertos entre opiniones de los estudiantes. Por último, en la quinta área, conformada por la cancha de fútbol sala y la plazoleta, la violencia física es la más contundente debido a las diferencias generadas alrededor de las disputas deportivas y de la interacción social entre los estudiantes.

En este punto es importante mencionar que la sede de Bosa Porvenir cuenta con una de las mejores infraestructuras y tecnologías, lo que permite tener zonas mejor iluminadas y espacios mejor distribuidos. Sin embargo, las manifestaciones de violencia del lugar, en comparación con las otras sedes, tienen una gran presencia. Por otro lado, la inseguridad alrededor de la Universidad y el hurto dentro de las instalaciones crea situaciones de violencia complejas según la población del estudio.

En cuanto a la Facultad de Ciencias y Educación, la primer área es el Edificio Macarena A, sus aulas, terrazas, techos, baños, cocina, comedor, biblioteca, junto con el auditorio mayor Hermanos San Juan. En estos espacios se evidenció la existencia de gran cantidad de situaciones de violencia sexual, especialmente en techos y terrazas, asociadas al consumo de alcohol y otras sustancias.

La segunda área es la Macarena B y sus aulas, junto con los laboratorios de física y los baños. En estos espacios, al igual que en la anterior, la violencia sexual tiene mayor presencia, principalmente en la zona de los baños debido a que es un área apartada del área común. La tercera área corresponde a las zonas comunes: canchas de uso múltiple, la plazoleta de *La aburrida*³, las gradas, los pasillos, y las cafeterías. Allí existe una fuerte presencia de violencia verbal como resultado de las disputas deportivas y las interacciones sociales.

Por último, en cuarto lugar se encuentra la zona verde. En esta área predomina la violencia sexual y el consumo de psicoactivos debido a que se compone de diferentes zonas apartadas de las áreas comunes de la Sede. Sumado a lo anterior, los participantes expresaron que el consumo de sustancias psicoactivas se ha convertido en una constante durante los últimos días

se la semana a pesar de existir restricción horaria para el ingreso los días viernes, esto influye en la relación de los estudiantes con la infraestructura de la Universidad.

Al interior de la Facultad de Ingeniería se identificaron cuatro áreas que presentan situaciones de violencia. La primera de ellas se compone de las aulas de clase, los laboratorios, los baños y los auditorios. Allí se evidenció que la violencia psicológica es la más común. En la segunda área, que abarca el Edificio administrativo, todas las oficinas de Bienestar Institucional y las salas de profesores, tiene mayor presencia la violencia verbal. En la tercera, que recoge el edificio Sabio Caldas, la Plazoleta principal, la biblioteca, el auditorio, y la oficina de Admisiones, se presentan con mayor frecuencia situaciones de hurto. Por último, en la cuarta área, que recoge al Edificio la Red, se hace más frecuente el uso de violencia verbal.

De la misma manera, en la Facultad Tecnológica se identificaron cuatro áreas de violencia recurrente. En la primera, que refiere a los salones de clase, se evidenció que la violencia verbal tiene mayor presencia. En la segunda, que recoge el Edificio Administrativo y el auditorio, se reproducen situaciones de violencia psicológica. En la tercera área, que abarca las zonas comunes, la plazoleta y los parqueaderos, el consumo de sustancias psicoactivas es la acción violenta que se presenta con mayor frecuencia. Por último, en la cuarta área que refiere al coliseo, la cancha múltiple y la cafetería, hacen mayor presencia las situaciones de hurto. También es importante resaltar que durante el ejercicio los estudiantes de esta Sede manifestaron una gran preocupación por la inseguridad que se vive en los alrededores de la Facultad, lo que indica que este es un factor capaz de influir en las dinámicas dentro de la misma.

Por último, en el interior de la Facultad de Artes la primer área refiere a salones, talleres, laboratorios, pasillos, bodegas y espacios de utilería, en donde se presenta preminencia del acoso sexual. En la segunda área se encuentran los espacios comunes, la zona verde, la terraza, el parqueadero. Allí el hurto es el tipo de violencia más común. En la tercera, configurada por los baños, las oficinas de Bienestar Institucional y la cafetería, se evidencian situaciones de violencia verbal y hurto. Por último, en las oficinas, que son el cuarto área, se presentan situaciones de violencia psicológica y violencia verbal.

Como inciso, si bien el ejercicio cartográfico evidenció que el hurto se presenta como el signo de violencia más frecuente en las diferentes sedes de la Universidad Distrital, esta situación se presenta tanto dentro como fuera de las instalaciones y obedece a una situación de inseguridad pública fuera del alcance de la Institución.

3 La plaza de la aburrida es un lugar que se ha constituido a partir de dinámicas retóricas y eventos como la cuentería; siendo el principal lugar de esparcimiento para quienes habitan el campus universitario en la Facultad de Ciencias y Educación de la Institución.

A manera de conclusión

A partir de los resultados del ejercicio cartográfico, es evidente que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en tanto es una Institución con enfoque popular que busca proveer de educación de calidad a la población más vulnerable de la ciudad región⁴, se ve inmersa en diferentes situaciones de violencia, todas relacionadas con la reproducción de modelos estructurales que afectan el quehacer de la vida académica.

Se logró establecer que en todas las Sedes de la Institución existen evidencias de las seis violencias enunciadas anteriormente y que estas hacen parte de la violencia estructural (Galtung, 2004) que vive el país, lo cual desde la perspectiva del presente estudio, se relaciona con la exclusión política y social de la cual es víctima Colombia desde su fundación. Son estas manifestaciones de violencia en diferentes grados, las cuales se ven influidas por el contexto demográfico y social en que se desarrolla cada una, lo que incrementa las problemáticas internas y genera ambientes de constante conflicto entre los actores de la comunidad universitaria.

Así, es posible deducir que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas posee dinámicas violentas que se desarrollan bajo situaciones de conflicto por parte de los mismos miembros de la comunidad universitaria que termina por normalizarlas (así como lo hace la sociedad colombiana), lo que ha conllevado a que no se dé la suficiente importancia ni relevancia que merecen desde la institucionalidad, causando de esta manera el incremento desmedido de tales situaciones.

En relación con los espacios de la Institución en los cuales se evidencian manifestaciones de violencia, se determina que en su mayoría se desarrollan en aulas de clases, áreas administrativas, baños y demás zonas comunes. Por otro lado, de acuerdo con la ubicación geográfica de las sedes analizadas, se pudo inferir que las dinámicas sociales externas impactan en algunas zonas dentro de las sedes de la Universidad, principalmente en lo relacionado a la seguridad y el consumo de psicoactivos.

Adicionalmente, se logró evidenciar la inconformidad de muchos de los participantes frente al uso que se le da a los espacios y la falta de seguridad dentro de los mismos, pues se relacionan tales factores con los casos de acoso sexual, hurto o consumo de sustancias psicoactivas; fenómeno que también se da en los reportes de seguridad ciudadana como es el caso de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021).

El presente diagnóstico permitió identificar cómo en los espacios universitarios se reproducen las violencias que se viven en el país a nivel macro (Carrillo y Montesinos, 2011), a pesar de que éstas, como elemento fundamental dentro de la sociedad, tienen el papel de contribuir a repensar e investigar los procesos de paz, reconciliación y reparación en tiempos de posacuerdo debido a que es en la academia donde se propicia el dialogo y la construcción crítica entre diferentes actores de la sociedad. Por ello, los resultados de esta investigación invitan a reflexionar acerca de los procesos de mediación (Frijhoff, 1986), que se pueden adelantar en estas situaciones, pues hoy más que nunca el país está enfrentando diferentes procesos relacionados a la construcción de paz y la reconciliación.

Finalmente, se debe considerar que la metodología empleada puede ser homologada en otros espacios de índole académico y social, con la intención de establecer si la representación simbólica y los elementos de imaginarios sociales se reproducen de igual forma. Construir políticas de intervención frente a los lugares públicos de los escenarios de los campus universitarios en donde, con políticas claras de apoyo alimentario y de manutención así como con programas de prevención de violencias de género, se colabore a los procesos de resignificación del espacio de construcción social que es la universidad, y así retomar los derroteros en la construcción de conocimiento y formación de profesionales íntegros que tomen distancia de la violencia estructural que vive el país y aporten en la construcción de una sociedad con justicia social y equidad.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Boletín Mensual de Indicadores de Seguridad y Convivencia.
- Amórtégui-Osorio, D. (2005). Violencia en el Ámbito Universitario: El caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(2), pp. 157–165.
- Autodesk, Help. (2018). *Acerca de la digitalización de mapas: AUTOCAD MAP 3D*. <https://knowledge.autodesk.com/es/support/autocadmap-3d/learn-explore/caas/CloudHelp/cloudhelp/2019/ESP/MAP3D-Use/files/GUIDFo47224B-E436-4688-8C62-1BE4FAB461Fo-htm.html>
- Avendaño-Castro, W. R., Gómez-Goyeneche, H. F. y Triana-Orobajo, A. J. (2019). Incidencia del conflicto armado en la vida de estudiantes universitarios en Colombia. *Educación y Educadores*, 22(2), pp. 256–273. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.5>
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. In *Siglo veintiuno*, editores (Vol. 7, Issue 1). https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civil_wars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Aht

⁴ La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dentro su estructura misional, tiene como fin dar educación de calidad a la población con los mejores méritos, dándole un valor adicional a su condición de egresado de educación pública y estrato social.

[tps://www.jstor.org/stable/41857625](https://www.jstor.org/stable/41857625)

- Braceras, I. (2012). *Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y de participación por el derecho al territorio*. [Tesis de Maestría]. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Universidad del país Vasco. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/19416>
- Bartad, M., Araujo, I., Domínguez, S. y Ceballos, G. (2014). Aceso escolar en estudiantes de psicología de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 5(2), 281–286.
- Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M. y Tovar, Y. J. (2006). Consumo De Drogas En Jóvenes Universitarios Y Su Relación De Riesgo Y Protección Con Los Factores Psicosociales. *Univ. Psychol.* 5(3), 521–534.
- Carrillo, R. y Montesinos, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 170, pp. 49–56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32520935006>
- Cartagena, L. C. (2015). Los estudios de la violencia en Colombia antes de la violentología. *Diálogos Revista Electrónica*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/dre.v17i1.18103>
- Castiblanco, A., y Díaz, W. (2013). Componentes intersubjetivos de la acción y la cultura política: análisis de su incidencia en el conflicto armado colombiano. *Ciudad Paz-Ando*, 6(1), 147–156.
- Díaz, W., Torres, A. K., y Sierra, C. M. (2021). Technology as humanization factor or technologies of dehumanization. *Nómadas*, 55, 241–250. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n55a14>
- Echeverri, A. (2007). Orígenes y desarrollo de la violencia en Colombia. *Julio* 006, pp. 136–151.
- Enciso, J. F. (2014). *Violencia de género contra las mujeres estudiantes de la Universidad Industrial de Santander*.
- Fernández, E. y Cid, J. (2014). Recensión del libro Principios de Criminología. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 12, 1–7. <http://www.criminologia.net/pdf/reic/an012-2014/a122014recension1.pdf>
- Frías, S. M., y Castro, R. (2012). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, 29(86), pp. 497–550. <http://www.jstor.org/stable/23043405>
- Frijhoff, W. (1986). La Universidad como espacio de mediación cultural. Historia de La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 5, pp. 41–60.
- Galtung, J. (2004). *Violencia cultural*. Enciclopedia de Paz y Conflictos, 2, 1161–1162.
- Garriga-Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, pp.97–121.
- Guzmán, M. G., y Fals, O. (2005). *La Violencia En Colombia*. pp. 12–14.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 58(1), pp. 13–52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001&lng=es&nrm=iso&tln-g=es
- Molano, A. (1994). Algunas Consideraciones sobre Colonización y Violencia. Tercer Mundo Editores.
- Moreno-Cubillos, C. L., Osorio Gómez, L. S., y Sepúlveda Gallago, L. E. (2007). Violencia sexual contra las estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia).*Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 58(2), pp. 116–123. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74342007000200004
- Parsons, T. (1984). Estructura social y proceso dinámico: el caso de la práctica médica moderna. *El Sistema Social*, pp. 275–306.
- Tirado-Mejía, A. (1995). La violencia en Colombia. *Historia y Sociedad*, 2, pp. 115–128.
- Uribe, M. T. (2003). Las Guerras Civiles Y La Negociación Política: Colombia, Primera Mitad Del Siglo XIX. *Revista de Estudios Sociales*, 16, pp. 29–41. <https://doi.org/10.7440/res16.2003.03>
- Vásquez, L. Y. F. (2019). "Cuentos que no son cuentos" acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, 51, pp. 135–153. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>





Cuidar la vida: Guardia indígena en Putumayo
Por: Andrés Camilo Restrepo Mora

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social,
tomada en Puerto Asís, Putumayo

09

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19728>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de investigación

Estéticas de la transparencia en la casa de pique en Buenaventura – Colombia, 2020

Aesthetics of transparency in the house of pique in Buenaventura – Colombia, 2020

Jainer León Buitrago¹ 
Colombia

Para citar este artículo: León-Buitrago, J. (2022). Estéticas de la transparencia en la casa de pique en Buenaventura Colombia 2020 *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 114-125. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19728>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 27 de septiembre de 2022

¹ Doctor en Artes y Ciencias del Arte, Université Toulouse Jean Jaurès; docente de la Maestría en Comunicación-Educación y del pregrado en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de Investigación para la Creación Artística. Correo: jleomb@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-5089>

RESUMEN

Estéticas en la casa de pique en Buenaventura-Colombia es un apartado de la tesis doctoral en Artes y ciencias del arte realizada en la Universidad de Toulouse en Francia, específicamente en la línea de investigación-creación, titulada *Cuestiones de transparencia: una instauración escultórica a partir de la casa de pique en Colombia*. Este es un apartado pertinente para reflexionar sobre cómo se articulan la investigación-creación artística y las estéticas de la transparencia, respecto a la educación cultural y la educación para la paz en Colombia. Una discusión que vincula procesos como la memoria histórica y las prácticas artísticas del campo escultórico, particularmente cómo estas últimas se conciben como dispositivo estético en premura de la construcción de paz y a la no-repetición de hechos violentos en la sociedad colombiana.

Palabras clave: Casa de pique, estética, investigación-creación, transparencia, violencia.

ABSTRACT

Aesthetics in the “pique house” in Buenaventura-Colombia is a section of the doctoral thesis in Arts and Art Sciences carried out at the University of Toulouse in France, specifically in the line of research-creation, entitled *< transparency Matters: a sculptural installation about the pique house in Colombia*. This is a reflection on how artistic research-creation and the aesthetics of transparency are articulated, with respect to cultural education and education for peace in Colombia. This research presents a discussion that links processes such as historical memory with artistic practices in the field of sculpture, particularly how this are conceived as an aesthetic device in the rush to build peace and the non-repetition of violent acts in Colombian society.

Keywords: Pique house, aesthetics, research-creation, transparency, violence.

Introducción

Este artículo de reflexión es un apartado de la tesis doctoral en Artes y Ciencias del Arte realizada en la Universidad de Toulouse en Francia, titulada *Cuestiones de transparencia: una instauración escultórica a partir de la casa de pique*² en Colombia, que hace referencia al proceso de investigación-creación realizado a partir de la práctica escultórica a nivel teórico y asociativo. De esta manera, este documento está relacionado con la pregunta de ¿Cómo develar a partir de una instalación escultórica basada en la noción de transparencia aspectos del ocultamiento contenidos en la imagen de la casa de pique en Colombia?, como también con el objetivo de crear una instauración escultórica que develase los alcances estético-socio-políticos que tiene la investigación desde el concepto de transparencia en la casa de pique como imagen o símbolo social de la violencia en Colombia.

Para la consecución de tal meta, se siguieron los siguientes objetivos: i. Reflexionar sobre la escultura como lenguaje plástico y su relación con la transparencia y contenidos de significación; ii. Indagar sobre mi proceso de investigación-creación en la construcción de imágenes significantes en las tres dimensiones; y iii. Interpretar la experiencia sensible de los espectadores con la obra producto de la investigación-creación.

Este artículo reflexiona sobre la memoria, el conflicto armado y la no-repetición de hechos dantescos presentes en la historia colombiana, más no como una ruta metodológica. Tal discusión se divide en 4 apartados, autónomos cada uno de ellos, pero relacionados todos con la imagen de la casa de pique, que reciben el título de: i. Estéticas de la transparencia, ii. Estéticas de lo translúcido, iii. Estéticas de la ocultación y iv. Estéticas de la Ausencia. A lo anterior se suma un apartado de conclusión como ensayo visual del proceso creador resultado de la tesis en mención, y que refiere a la obra titulada *Fantasmagorías sin olvido* presentada en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá el 26 de abril del año 2019.

² Las llamadas *casas de pique* surgieron en los años 90. Se trata de palafitos, artesanales en la zona paupérrima del puerto de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca, al suroccidente de Colombia. Está habitado por población ascendiente de indígenas y afrocolombianos, en estas arquitecturas vernáculas abandonadas, ciertos palafitos conocidos como casas de pique se instituyeron como lugares especializados para la desaparición y desmembramiento de cuerpos que luego eran lanzados al mar.



Figura 1. La casa de pique en Buenaventura, Colombia

Fuente: *El Espectador* (11 octubre de 2014)

Nota: La casa de pique en Buenaventura. Allí se encontraron los despojos de Maryori Tatiana Parra Cuero, alias Sol. Departamento del Valle del Cauca, Colombia. Es la primera imagen conocida de las temibles casas de pique en Buenaventura.

Estéticas de la transparencia

Al hablar de las estéticas de la transparencia en la imagen de la *casa de pique* a partir de los contenidos de significación, es necesario detenerse a analizar primero los conceptos que se relacionan entre lo estético, lo político y lo social. La imagen de la *casa de pique*, en su propia materialidad, puede ser entendida desde la base constructiva en condición de transparente. A través de ella se ve el mar, el río, las fachadas habitacionales y los elementos flotantes: desperdicios, basuras y, lastimosamente en nuestro caso, fragmentos de cuerpos.

En la construcción de las paredes y techos de la *casa de pique* se aprecian resquicios que se convierten en catalejos para ver los vestigios de las atrocidades, haciendo que la translucidez sea borrosa, brumosa. Por lo tanto, la penumbra que rodea la imagen de la casa de pique es opaca, es difusamente aterradora. Los grados de ocultación que esta imagen contiene lleva a interpretar las prácticas de “violencia arcaica”, como las denomina Han (2016).

En la barbarie, los grados de dolor y los niveles de poder de los actores violentos sobre una población específica son señales inequívocas de que la ocultación de los hechos en la *casa de pique* abarca grados de transmitancia en lo sensible, el miedo y el terror. Entonces en el discurso sobre la transparencia y la translucidez, la luz y las sombras son otra presencia: la de lo aterrador. Sí, lo aterrador de las sombras (no sólo las espaciales) que generan una mise en scène compleja, son las sombras que embozan la casa, a sus victimarios y a sus prácticas.

Aquí no entran las estéticas y los elogios a la sombra de Tanizaki (2008); aquí las prácticas de lo bello

no existen: es la antítesis del pensamiento oriental. Aquí se refuerza la connotación negativa de lo negro, lo opaco, lo oscuro. En la mayoría de los hechos, en las casas de pique fue la población afro la víctima. Lo brillante, lo luminiscente que irradian las *casas de pique* en Buenaventura es la abyección de actos viles realizados por poderes blancos. El valor o atributo de las relaciones sociales en que se desarrolla un individuo en cuanto a su ética y honestidad en las casas de pique es demencial. Aquí estas propiedades sociales que se piden desde la transparencia no son oscuras, sino que ni siquiera existen.

Por otra parte, los mensajes que se permean a través de la imagen del cadalso oscuro de las *casas de pique* en Buenaventura son despóticos y degradantes. Estos fuerzan a la sumisión, al menoscabo de la personalidad que se desfigura en ellas para siempre. Desde la transparencia en la imagen de la casa de pique se expresa el reflejo de algo aciago y perverso; aquí el simulacro es una casa lúgubre, una casa abandonada ocupada no por simples sombras sino por tinieblas. La afectación de los hechos, tanto en la superficie como en el interior y en el espacio envolvente, ha desdibujado el sentido de casa, de la translucidez, modificando y distorsionado la realidad.

Al referirse a la visibilidad y a la ocultación, en la imagen de la casa de pique la transparencia tiene la propiedad de la *invisibilización*. Hace que los cuerpos no sean vistos a la luz, sino disueltos en el mar para borrar cualquier rastro que permitiera identificarlos. Esta realidad es la que ha llevado a optar por una instalación como género y dispositivo artístico. De esta manera, parte de un proceso de investigación-creación que lleva a integrar las relaciones significantes de la obra en su duración temporal. La fugacidad de la memoria colectiva sobre la *casa de pique* y su imagen reflectante son un instante.

En la imagen de la *casa de pique* en Buenaventura se interpretan las múltiples posibilidades y problemas que suscitan los contenidos de significación que se han considerado en el proceso escultórico basado en la transparencia. Son contenidos representacionales, verbales, de género escultórico, de material, de escala, de tiempo de duración, de lo contextual histórico y del contenido formal –forma y contenido–, de acuerdo a su importancia. Los contenidos de significación son los que directa o indirectamente interpretamos y relacionamos con una obra de arte de cualquier orden. Estas asociaciones, valoraciones conceptuales estéticas y antropológicas, ayudan a redefinir y a comprender la obra cerrando el círculo comunicativo de la imagen expuesta con el espectador.

Desde la transparencia en relación con lo escultórico, los contenidos de significación parten de los aspectos que se presentan con la materia como medio,

llámese plástico, vidrio, resina o cristal, estructuras con diversos materiales y tejidos. Estos materiales permiten, desde las estructuras en sí mismas, la posibilidad de entrar, traspasar, estar en su propia materia y develar algo en el interior y en la propia espacialidad, lo que no sucede con los sólidos macizos o con los pétreos a no ser que existan huecos en la forma. Estas estructuras crean entramados reales y virtuales que tienen la capacidad de ser penetrados con la mirada o, incluso, con la corporalidad misma.

Desde lo escultórico, las relaciones con los materiales transparentes se presentan no solamente con la fantasía y la imaginación, sino también con la frialdad, la lisura, la rugosidad, la translucidez y la opacidad del material. Estas propiedades se hacen evidentes en la imagen de la *casa de pique*. Las texturas de las construcciones, los materiales ensamblados al azar, las ventanas abiertas, los plásticos como cortinas, las tejas sobrepuestas con rocas y ladrillos, los amarres de las guaduas y maderos, los objetos cotidianos suspendidos en los intersticios de los muros y de las puertas de las casas de pique crean estéticas particulares del deterioro y de lo efímero.

En estas construcciones se percibe una mirada en el interior: “desde el interior nos miran”. Las casas están habitadas no solamente por personas sino también por historias, esto es por secretos, silencios y dolores. Se percibe que entre las grietas hay ecos mudos de lamentos de comunidades asustadas. La imagen de la *casa de pique* otorga la posibilidad de crear significaciones en la transparencia desde su representación liviana. La casa, que a la distancia es fantasmagórica ya que su estructura es ligera, flota con esas extensiones de elementos verticales que sugieren un movimiento continuo. La casa en sí misma tiene una movilidad inmóvil: los reflejos del agua o de las inmundicias en las que aquella está soportada generan visibilidades de la miseria y de la pobreza. Las casas, humildes, posibilitan sospechar sobre los secretos ocultos de familias y cuerpos vulnerados.

Los contenidos de significación de escala, por su parte, ayudan a evidenciar algo inalcanzable: la escala es humana pero al estar las casas soportadas por unos zancos estructurales estas se alejan de la realidad misma. Éstas (las casas) adquieren otro tipo de relaciones con las realidades en que están inmersas. ¿Cómo realizar una imagen metafórica de algo que flota desde su interioridad? La respuesta, que se encuentra en la investigación-creación, está atravesada por la ideación permanente escultórica. Hace referencia directa a lo vacío, hueco o encerrado en la propia piel, en donde lo fantasmagórico tiene el poder de enunciación y aparición.

La imagen de la *casa de pique* en la transparencia genera una representación a escala real (1:1), en donde

la confrontación con el público participante es directa y sin ningún tipo de veladuras ni ocultación. La representación escultórica requiere dimensiones cotidianas o aún más cercanas, familiares.

Los contenidos de significación escultóricos desde la imagen de la *casa de pique* atraviesan contenidos históricos y sociales, esto es de ironía, parodia, tiempo de duración, como también de lo contextual histórico y del contenido formal en la instauración escultórica. Estos contenidos de significación están en función del tiempo y la duración, tanto en la fantasmagoría como en la transparencia, a partir de lo contextual e histórico de los horrores y la sevicia de los hechos en las casas de pique en Buenaventura. Es decir, revelan la importancia de usar la fugacidad y la corta duración en la socialización. Algo que va en contra de los postulados tradicionales de la exhibición de las obras de arte. Aquí se crean espacios breves de duelo mediante la obra misma, lugares de la memoria en un dispositivo estético tridimensional que aparece y desaparece.

Estéticas de lo translúcido

Hacer referencia a la estética de lo translúcido en la imagen de la *casa de pique* obliga a tratar no lo bello de la estética, sino la oscuridad que ella misma contiene. Esta última impide ver con nitidez a través de su corporeidad conceptual y de su materialidad. Lo translúcido invita a vislumbrar a través de algo material o corporal que permanece en lo difuso, donde la claridad no se hace visible. En la imagen de la *casa de pique* los lenguajes visuales de la imagen transmutan. De ser una morada humilde en el rincón del mar, pasa a ser un lugar alucinante de tinieblas gracias a que el significado ha sido irreparablemente alterado. Consecuentemente, la propia naturaleza de la casa muestra otras verdades: el óbito y la impiedad resplandecen entre la bruma de significaciones.

Los aspectos anteriormente mencionados aparecen en la propuesta artística con el fin de abrir diferentes posibilidades de interpretación a través de la visualidad, la sensibilidad y la experiencia. La *fisicalidad* de las imágenes tridimensionales en la instauración escultórica convierte a ésta en un dispositivo de las ciencias poéticas, que cumplen con su cometido de señalamiento y verificación en lo sensible de un mundo cada vez más fragmentado.

La pérdida de la transparencia en la imagen de la *casa de pique* fue provocada por las desmembraciones dantescas al interior de la construcción. La oscuridad y la opacidad son factores decisivos en el replanteamiento de la fuente de la metáfora creadora. En la instauración escultórica, el espectador será atraído por una luminosidad fantasmagórica que logrará atraparlo para recrear, con otro tipo de lenguaje mental y experiencial, el metalenguaje visual. Esto último sin tratar de

entenderlo o comprenderlo todo pues de lo contrario el dispositivo instaurado fracasaría:

Se trata de llevar la pérdida de la transparencia no hacia una opacificación paralizadora, sino hacia la "traslucidez" [...]. Es decir, la circulación de una luz borrosa, parcial o cambiante, que revela y enfatiza la indecisión, al tiempo que abre el trabajo a la participación creativa del receptor. (Franceschini. 2009, p. 431)

Entre lo que se pretende transparentar en la imagen de la *casa de pique*, están presentes diversas luminisidades en los contenidos formales, verbales, matéricos, espaciales, históricos, de escala y conceptuales en la *mise en scène* instaurada. La obra escultórica absorbe de manera complementaria otras luminisencias del espectador en el proceso de lectura, valoración, desciframiento y recomposición, con un código de metalenguaje único en la experiencia misma. La transparencia se hace visible no por las dos posibilidades anteriormente enunciadas, se hace visible cuando el inconsciente hace la transmaterialización de las apariciones propuestas en la creación personal de la casa.

En esta creación se han contemplado las conclusiones de la tesis doctoral de Franceschini (2009), en donde expone el punto de vista sobre la estética de lo translúcido en la obra dramática de José Sanchis Sinister. La autora afirma que "Los conceptos que emergen en este curso y que encontramos en la definición misma de translúcido son de hecho los mecanismos constituyentes de esta estética: fragmentación, discontinuidad, *incompletitud* (estado incompleto), indeterminación, desenfoque [...]" (p. 583).

Estos conceptos son palpables en la imagen de la *casa de pique*. La fragmentación en la construcción y visualización del objeto: la casa, las partes estructurales y los fragmentos en las tablas de madera, los metales en las latas de techos y paredes, los plásticos, las gualdas en las estructuras palafíticas y la construcción de la casa como dispositivo habitacional. Así mismo, en la estética del deterioro la fragmentación se hace translúcida y permea la extinción de vida en la mutilación y disgregación de los cuerpos en estos habitáculos.

La discontinuidad está plasmada en los hechos intermitentes que suceden en este tipo de casas, de forma asincrónica, bajo los movimientos mecánicos de verdugos y asesinos en la subrepción de las prácticas sobre troncos, cabezas y extremidades. Allí se pone de relieve la estética de las sombras y de los juegos que se deleitan sin relación entre la ocultación y la visualización. En esta situación, se presenta una *incompletitud* que se expresa en la translucidez de lo sistemático de los hechos, en la secuencia sin límite de uno y otro desaparecido. Desde la instauración misma, el agente recompone lo que percibe incompleto en las formas

y objetos, tanto en los espacios como en los vacíos expuestos. Es un trompe l'œil en las penumbras y luminosidades en el que la mirada rehace.

La indeterminación se considera como un navegar entre diferentes aguas, esto es que las cosas no son tan evidentes como podrían parecer. La claridad de las cosas, las formas, los significados y las relecturas se recomponen sensorialmente. Hay bruma, extrañeza en lo expuesto y en los contenidos históricos. Esta indeterminación crea distancias entre las realidades: en la translucidez emerge el ensueño, la aparición.

Lo borroso (*le flou*), por su parte, consiste en las relaciones que surgen mediante los contenidos de significación de la instauración escultórica mediante la misma fantasmagoría y la ilusión en la mente, la memoria y los sentidos. Esto favorece el poder de enfocar que permite codificar y hacer patente tanto las presencias como las ausencias de las imágenes y de las historias narradas en lo difuso.

Las estéticas de lo translúcido en la imagen de la *casa de pique* congregan un sinnúmero de azares en la ideación permanente, en la conceptualización y construcción. Este azar de posibilidades múltiples, que oscilan entre lo que intriga y la translucidez, genera materialidad e imagen existente. La transparencia misma adquiere la categoría de sorprendente. Lo intrigante borbotea desde lo etéreo e irreal horadando nieblas y tinieblas.

El paisaje reafirma lo inexistente y refuerza las verdades absolutas de los hechos: el estropicio que provoca dolor, gritos mudos, observadores sordos, dolientes muertos en vida. En este escenario estalla lo ambiguo, lo indefinido y lo contradictorio de lo macabro, y la translucidez se hace más compleja y ambivalente al consumo y la aceptación personal y social apenas instantánea y fugaz. Por lo tanto, establece retos en la creación de nuevas representaciones bajo el entorno híper informado reinante. Así sucede en la imagen de la casa de pique, en la que, en los principios de la división de la materia y del espacio inseparable, todo se expone y se conecta frente a la imposibilidad de dejar algo indeterminado.

Lo aleatorio conduce a entender la teoría del caos desde la perspectiva del desorden de los acontecimientos, de los objetos expuestos dejados en el espacio instaurado aleatorio. Todos estos elementos han sido aplicados en la imagen en este estudio sobre de la *casa de pique*, dándole a cada lugar un espacio, un vacío, una mirada, unos grados de translucidez, unos matices de luminosidad. El azar es un constructo de organización, es otro orden, otra posibilidad de narración y comprensión del metalenguaje artístico. Así, "la percepción estable es reemplazada por una visión pluriscópica" (Franceschini, 2009, p. 584).

Es ahí mismo donde la teoría del pensamiento difuso atrapa al público consecuente que reorganiza y resignifica las imágenes dentro de una estructura, ya no desde un tercero pues lo hace desde su propia individualidad. El espectador realiza malabares mentales que sobreponen y transponen las piezas de veladuras y opacidades difusas, de relaciones metafóricas en la creación propia hasta lograr lo inimaginable: la translucidez trasmaterializada. El agente demanda ser co-creador activo así no transite o modifique lo expuesto: se debe atravesar la translucidez, en otra temporalidad, desde una nueva óptica de la espacialidad sensitiva con la cual el cocreador rediseña el dispositivo artístico. Otra demostración más de que la obra es "una verdad multiforme" (Franceschini, 2009, p. 584).

En la estética de lo translúcido la luz clara comienza a jugar de forma ambivalente entre lo que permite ver y lo que oculta, siendo así que es la sombra la que permite verificar lo existente, mientras que es la luz la que motiva el deseo de entendimiento. El fin consiste en la búsqueda de la especificidad en la penumbra, proceso que depende de la agudeza de la mirada, como también de los grados y la fuerza lumínica presente. En síntesis: se ahonda en las presencias sin olvidar las ausencias.

Estéticas de la ocultación

Ahí donde encontramos
a la vez la oscuridad y la luz,
encontramos también lo inexplicable.
Samuel Beckett (1997)

El velo ha sido un medio para entoldar y revestir: ha sido asociado con la representación, con lo que la imagen emboza, con lo que las acciones se proponen solapar, aunque sin lograrlo completamente. El velo deja bosquejar la presencia-ausencia, la realidad y la irrealidad en la ficción presente de la imagen de la *casa de pique* en Buenaventura.

El velo y sus estéticas se asocian también al campo teatral con el telón, esa gran tela que al abrirse y cerrarse permite vislumbrar lugares metafóricos de representación en el interior del cubo negro. Allí es donde la magia y el suspenso transportan a universos dramáticos, a lugares en donde lo fantasmal se vuelve posible y la temporalidad adquiere vivencia: un instante que el espectador, tradicionalmente pasivo, vivencia escenas de irrealidades.

En el mundo político y social contemporáneo continuamente ese gran telón lo constituyen las pantallas de los dispositivos electrónicos a través de los cuales el internet, la televisión y la radio de forma velada y nebulosa dan pequeños *flashes* de información con

cada clic, a cuentagotas, al ritmo de las decisiones de quienes detentan el poder.

En lo relativo a los contenidos violentos, el velo es la llave que disimula o expone el cuerpo, lo representa con mortaja blanca o en una bolsa negra. Muestra imágenes ambiguas entre lo sacro y lo pagano que fuerzan o desvían la mirada al seducir al espectador ansioso de ver, así sea por un intersticio, lo macabro. Es como una continuación de la práctica erótica de vestir y desnudar, ahora con el cuerpo y el objeto muerto, el cadáver semiexpuesto en tensión entre lo que se ve y lo que no es visto; un juego de percepciones entre lo visible y lo invisible, entre la transparencia y la translucidez. Es de esta forma que transita la ocultación por los caminos de la opacidad.

En el territorio de la plástica, el velo adquiere un contenido que actúa entre lo mortuorio y lo erótico. La tela, el velo, la mortaja, el encaje o el tul juegan eternamente entre el peso y la levedad: el velo que acaricia, la mortaja que cubre y cobija, el vestuario que protege, el viento que lo mueve, el tiempo que lo petrifica. El velo evidencia, cubre y se fusiona con la forma como una nueva piel. Genera inquietud en la visualidad, en la estética de la ocultación el velo igualmente asombra como sucede con la transparencia.

Algo semejante sucede con la imagen espectral que se adquiere en la representación del velo: la instantaneidad. El velo es la presencia de lo fugaz al ser un vaivén entre la luz y la oscuridad. Se trata de la fluidez de la interacción de las realidades, una quimera de niebla y oscuridad, por lo que la translucidez se instaura en ella misma como un efecto pictórico desde el *sffumato* y la pérdida de la nitidez.

Por otra parte, en la plasticidad el velo se convierte en un medio a ser empleado en el manejo de las apariencias porque incita a descubrir, a ver lo instaurado como un hecho inaugural, como el monumento, el edificio, el hito, el mojón, la primera piedra, y su opuesto el adiós. Estas acciones se comunican con relaciones semánticas y estéticas: en el velo, su sombra es la ocultación; en la imagen de la casa de pique, su sombra se traduce en terror.

El velo es asimismo una estructura, concebida como el límite compuesto por la mirada y el cuerpo del espectador y la forma cubierta que se mira. Es una entrada que va del exterior al interior. Es el enigma de la definición de la realidad. El velo transparente se convierte, entonces, en la ventana de una narración: es un dispositivo abierto en este caso para mirar y revisar la historia. El velo convierte parte del pasado en presente, lo reivindica, hace de la presentación una realidad algo que se torna religiosamente en una ocultación-revelación. Es la aparición de una verdad velada.

Cuando el velo es transparente y está vacío se reafuerza la consideración del “velo como una imagen de

una imagen” (Lontrade. 2014, p. 25): es velo suspendido, la representación de la transparencia hecha materia en una espacialidad que se sublima en la aparición. El velo, que cubría atrás en un instante, se congela y pone al descubierto la desaparición, pero no la de los cruentos sucesos: en la imagen de la *casa de pique* el velo es su estructura transparente, es el vacío de los hechos, de sus narrativas que se tornan fantasmales. Es el del dolor vivido que es imposible ocultar.

La transparencia, como una tela libre suspendida en su espacialidad, implica en ella misma aspectos por revelar. En la imagen de la *casa de pique* se manifiestan los gestos de testimonios mudos, de actos arrancados de una realidad, de desgarramientos físicos, morales, religiosos y estéticos, como también de las prácticas de la violencia y del terror: la aparición fantasmal. El velo ha sido desgarrado rompiendo así su ocultación. Es una ausencia ya del olvido y de lo olvidado: es una revelación.

Lontrade (2014) define el velo como una estructura flexible, fluida, evanescente: “*Le voile comme loi interne, disposition, constitution et fonctionnement de l’image, le voile comme paradigme ou archétype de l’image, mais aussi comme métaphore de l’image*”³ (p. 25). En esta metáfora, el velo se convierte en sí mismo en una imagen de la imagen. Es decir, en un dispositivo. Al relacionar el velo con la imagen quimérica de la casa de pique, esta última se convierte en su propia imagen: una estructura vacía y muda que aparece y desaparece, que se niega a desvanecerse de la memoria social y colectiva.

El recubrimiento de las formas y las masas en un velo transparente, como es la tela plástica, alude a la casa como estructura fantasmal que existe pero que de forma simultánea desaparece del espacio real. El velo marca, designa un tipo de corporeidad, de *fisicalidad* latente e inestable que permite el cuestionarse sobre lo que representa socialmente el espejismo de la casa de pique en Buenaventura, particularmente desde el punto de vista de la concepción estética y política.

La impronta del velo transparente deja un vestigio de su materialidad y connota un enigma del pasado. El calco revela la asfixia de la estructura ya que el material plástico fue instrumento de torturas. El ahogo estructural de la imagen se revela y se congela en el espacio y en el tiempo como un “misterio de la encarnación” (Clévenot, 2014, p. 26). El velo transparente es un síntoma de la revelación consciente de su existencia corporal o táctil. El calco es el negativo de la existencia que crea nuevas texturas de la materialidad del plástico que la

3 “El velo como ley interna, disposición, constitución y funcionamiento de la imagen, el velo como paradigma o arquetipo de la imagen, pero también como metáfora de la imagen”. La traducción es propia.

cubrió y que, al hacerlo, dejó marcas y significados en la estructura colectiva, esto es en la memoria social.

El síntoma transparente representado permite recordar las primeras palabras de Paul Klee (1920) en su *Confesión creativa*: “el arte no reproduce lo visible, pero lo hace visible”. Se trata, entonces, del deseo del cuerpo y del objeto cubierto por ser desenvuelto, de adquirir nuevamente la visualización total, de ser tocado, de ser tenido en cuenta. La ocultación se desnuda y reaparece como una presencia espiritual que flota nuevamente en la memoria de los dolientes. Por tanto, es la tactilidad de la realidad que deja de ser vista para intentar ser tocada. La materia transparente suscita la tactilidad de la realidad como un tipo de verificación de una verdad que, al ser tocada, reaparece.

Al reaparecer la imagen como escultura adquiere una visualidad entretrejida entre lo perceptible y lo velado. En ese momento, el velo trasparente que lo cubría representa de otra forma la imagen, esta vez como inscripción, marca y huella. Es ahora el telón de la imagen encarnada, expuesta, desgarrada en el espacio instaurado. La imagen –obra significativa– no es copia fiel del original, es nueva porque fue transformada y, al hacerlo, se apropió de la forma, el lugar y la ficción de los acontecimientos.

La imagen fantasmagórica de la *casa de pique* en la puesta en escena se adueña de los imaginarios existentes de la historia y el drama instaurados en la memoria. Es decir, un “arte para la memoria” y no para el olvido, “que es el trabajo de una virtualidad que agita, deforma, desplaza cada figura del pasado para una escena en el presente” (Lontrade. 2014, p. 29).

Estéticas de la ausencia en la imagen de la casa de pique

Lo más difícil es concentrar los esfuerzos en el espacio donde está ausente la materia.

Ésta es la quinta dimensión.

Nuria Delgado (2011)

El vacío es considerado como categoría en el arte en el sentido del ver y del no ver, esto es de la ausencia de la materia y de lo que la envuelve. El vacío ha sido una preocupación en diferentes culturas a través del tiempo y se puede interpretar como una sensación. Para Heidegger “el vacío no es nada. Tampoco es una falta. En la materialización plástica juega el vacío como un acto fundante que busca forjar lugares” (2003, p. 93). Son lugares evocadores en sí mismos, pues la mente los ocupa a partir de la imaginación.

En la modernidad, en la escultura el *hueco* el vacío fue uno de los conceptos con más significación desarrollada. Fue un aporte en el cual se rompieron los postulados de la racionalidad del volumen en el espacio.

Este hecho cambió la mentalidad y los conceptos estéticos, y condujo a la creación del *vacío* como universo creativo y como postura artística:

[...] podemos sentirnos convencidos de que existe una presencia unificadora, que crece si aproximamos el término de vacío al de espacio vacío o puro como elemento plástico determinante. Esta aproximación se justifica si consideramos que, tanto en Oriente como en Occidente, el espacio se confunde con la materia (Pitágoras), la manifestación del espacio no se puede separar de los cuerpos (Einstein), el espacio es la experiencia misma del hombre (Francastel), la forma es el vacío y el vacío es la forma (sentencia Sutra), el vacío es aún más sagrado que la escritura: fuego negro sobre fuego blanco (dicho hebreo), el vacío ha pasado de ser una categoría externa a una interna; se desarrolla en la conciencia o en el corazón. (Delgado, 2011, p. 181)

El vacío adquiere materialidad en su contenido, tal como decía Otto Bollnow en *Human space* (2011): la importancia de una copa no es su forma sino su contenido, su vacío, la capacidad que tiene de albergar. En la escultura, la ausencia de la masa es parte de la forma. Entonces, la ausencia es igualmente un discurso conceptual que se maneja en el hueco, en el vacío, en estructuras ahuecadas, como sucede en la obra *Fantasmagorías sin olvido* en donde se hace referencia a la ausencia de la esencia de las cosas, los espacios, los cuerpos y las masas. Según Delgado (2011) “la obra ya no procede de un bloque de materia, sino que es el resultado de presentar huecos y vacíos entre las superficies, dando lugar a una nueva estética de la ausencia de la masa” (p. 181). Es decir que los huecos en la superficie de la escultura crean una *estética de la ausencia de la masa* heredada de la modernidad, la escultura hueca en donde la superficie queda revelada, más aún desde la materialidad transparente, es reconocida como una estética de la ausencia de la esencia.

En la contemporaneidad, el vacío se considera para muchos escultores como parte esencial de la tridimensionalidad. Es un espacio que evoca alrededor de la obra hueca desde la materialidad transparente. Por su parte, el vacío filosófico examinado por los atomistas del siglo V a. C. en Grecia y en el 200 a. C.-100 a. C en la India, brinda su propia idea sobre el vacío y la ausencia:

La noción de *vacío*, en general, expresa una falta o carencia. Es la noción que se opone a lo lleno señalando, generalmente, la ausencia de algún objeto material. Resulta chocante, sin embargo, que, siendo una noción negativa, mantenga un papel fundamental en la constitución de lo real. Esto se debe, quizás, a que la noción de vacío mantiene la paradójica condición de ser y no ser, pues a la vez que se concibe como ausencia, se

experimenta como realidad objetiva. La definición de vacío como espacio carente de materia resume esta paradoja. (Prada, 2009, p. 6)

Así pues, la carencia de materia en la paradoja del ser y no ser permite hacer referencia al duelo en la propia escultura al ser ahuecada su materialidad en su interior y al ser transparente para señalar las ausencias de la masa, en el lugar, señalando la corporeidad y de la temporalidad en donde sólo habitan los *átomos del ser*.

Para Aristóteles el vacío era inexistente ya que él se apoyaba en la teoría de la sustancia: materia y forma. El lugar para él era el límite interno y externo. Al ser rodeada de aire la forma, el vacío creaba el lugar. En este caso, el aire interno de las esculturas ahuecadas instauradas crea otro lugar. Desde la materia transparente se presenta una redefinición del lugar entre el límite interior, íntimo y exterior, el cual es señalado por la fantasmagoría en el espacio vacío que gobierna su existencia en la temporalidad: la aparición.

El vacío y la nada siguen de la mano sin poderse tocar. En el arte, el vacío y la nada han aparecido constantemente. Desde la Puerta del Sol en Tiahuanaco - Bolivia hace más de 27.000 años, hasta Oteiza, Mondrian, Malevich, Chillida, Moore, Morandi, Noguchi, entre otros tantos. El vacío: un portal, una ventana, un umbral, la nada era el propio mundo.

Hay que diferenciar la nada del vacío ya que, por ejemplo, la ciencia advierte que “el vacío no está vacío” sino que es considerado una sustancia (Rújula, 2007) o un campo; una sustancia que permite la creación. La nada es la ausencia absoluta de sustancias. En este sentido, el escultor español Jorge de Oteiza afirma: “cuando he logrado vaciar este hueco en el espacio natural, cuando he desocupado formalmente la estatua convirtiéndola en un mueble metafísico, en un espacio interior receptivo, espiritualmente habitable” (2007, p. 92). Dicho de otro modo, el vacío es la ausencia de la esencia, de la realidad misma, en donde lo mundano desaparece, pero no se niegan las existencias mismas. Por su parte, el vacío que se presenta en *Fantasmagorías sin olvido* hace referencia a esas realidades absurdas que existieron y hoy aparecen de nuevo en entornos cercanos: las *casas de pique*.

Para el taoísmo, el vacío nace en el cosmos. De ahí aparece la vida, es decir nace el origen. Sin embargo, en el proyecto artístico en cuestión el vacío se relaciona con la pérdida, con la ausencia de los seres queridos a causa de la violencia. Allí no queda vida ni cuerpo, no queda nada: ya no hay sustancia ni esencia.

La representación del vacío se ha comprendido también como un valle, como un hueco fértil de donde nacen las cosas:

El espíritu del valle por siempre está vivo; en él se

habla de la Hembra misteriosa. La hembra misteriosa tiene una abertura de donde salen el cielo y la tierra. El imperceptible chorro fluye indefinidamente; se bebe de él sin jamás agotarlo. (El espíritu baja al valle y vuelve a subir, es el aliento; espíritu y valle están abrazados, es la vida). (Lao Tse, 2009, p. 78)

Aquí existe una paradoja simbólica entre la relación del vacío con el valle. El departamento de Colombia que está considerado para el presente estudio se llama el Valle del Cauca: tierra fértil y próspera entre ríos, litorales y cañaduzales en donde aparece la vida y la riqueza, pero cuya sombra es una estela larga de muerte. Ahí, en el Valle del Cauca, está Buenaventura con sus temibles *casas de pique*.

Ahora bien, desde el punto de vista histórico el desarrollo de la escultura a partir de las técnicas del hueco ha llevado en sí el vacío. En Egipto apareció el trépano usado en los sarcófagos ahuecados para guardar el alma del faraón. Esta tradición la heredaron los griegos para el juego de los claroscuros en la magnífica estatuaria. Después fueron copiados por los romanos con su legado etrusco en el manejo del bronce hueco, el cual fue el camino para poder ahondar en la masa escultórica.

La escultura a la cera perdida creó la escultura hueca en diferentes metales y tamaños. Las culturas prehispánicas desarrollaron la *tumbaga*, una aleación entre oro y cobre, con fines mágicos y cosmogónicos. Asimismo, se laminó el oro y con las chapillas obtenidas se recubrieron matrices talladas en piedra para reproducir ídolos, seres chamánicos. El recubrimiento de superficies con diferentes materiales, como el yeso en vendas, las telas rigidizadas, las fibras o los plásticos, han servido para la reproducción de objetos planimétricos, ahuecados: vacíos a gran escala. En el caso de la presente investigación, tales elementos y configuraciones son importantes para la instauración escultórica sobre la imagen de la *casa de pique* como herencia prehispánica.

Los prehispánicos crearon, a merced de sus creencias, elementos simbólico-sociales con el tótem a las narigueras, los pectorales y las ocarinas –silbatos en cerámica zoomorfos–, entendiendo lo imaginario desde lo real. Esto lleva al planteamiento de Regnault (1995), para quien Lacan considera al arte un modo de organización del vacío, que establece que la “cosa se situará entre lo real y el simbólico: Si la cosa [...] está o representada por el vacío, estamos del lado de la lógica de lo real; si está representada por otra cosa, estamos del lado del arte” (p. 293).

En el vacío surgen las cosas, los estados. El ser sensible inicia su proceso de creación desde el vacío, desde lo espiritual; logra llenarlo con índices, símbolos, metafóras y paradojas que albergan su existencia desde

necesidades vitales, expresivas y comunicacionales. El vacío es parte del dispositivo estético, es el umbral para lograr realizar otro tipo de conexiones y espacialidades. En la creación y la experiencia, el vacío, el hueco, el agujero, la rendija, el intersticio o lo ahuecado permite establecer relaciones entre el lenguaje y la transparencia al dejar ver y pasa, a veces a tientas y casi siempre sin *tacticidad*. Es paradójico, igualmente, que en la escultura, cuyo lenguaje se basa en la *tacticidad* de la materia, el vacío no se pueda tocar sino que se pueda solamente acariciar.

El hueco aparece en la humanidad cuando se empieza a horadar la tierra para proteger el fuego y así desarrollar las artes del fuego en la cocina con receptáculos ahuecados en arcilla. El hueco ha sido una obsesión humana, la búsqueda dentro de la materia, dentro de la tierra, bien sea para encontrar vestigios o para instaurar creaciones. Se sale y se ingresa a través de orificios espaciales. Es posible vivir entre espacios con ventanas, orificios entre muros. Hay una fascinación por mirar entre los intersticios, entre los orificios. El hueco atrapa y condena.

El vacío se convierte en una herramienta presente. El hueco ha sido traspasado. Hay algo que deja ver el horizonte: es el catalejo, el monóculo, el microscopio, el telescopio, el marco; es la delimitación entre el espacio y la mirada, la presencia y la inexistencia.

De este modo, es posible conjeturar que el vacío significa falta de esencia o de realidad: la no existencia de las cosas del mundo. Desde luego, no se niega su existencia, se niega su esencia permanente e independiente. En *Fantasmagorías sin olvido*, cuyo objeto de estudio fue la imagen de la casa de pique en Buenaventura, el vacío de las formas escultóricas hace referencia a la ausencia de las lógicas de su presencia y realidades, las cuales están carentes de significaciones en la historia social y política de la violencia en Colombia.

Conclusiones

A partir de los estas y otras reflexiones, tanto teóricas como con la materia y sus lenguajes comunicantes, las estéticas de la transparencia dieron lugar al proceso creador que se fue configurando de manera simultánea realizando asociaciones: disertaciones en búsqueda de una imagen significativa como dispositivo estético que, en este caso, tomó la forma de una instauración escultórica.

Ahora bien, la *Instauración* es un término atribuido a la artista Lygia Clark en unión con la *instalación* y la *performance*. No obstante, la palabra como tal fue acuñada conceptualmente por el artista brasileño Tunga, quien la define en una entrevista con Alessandra Simões para la revista *BIEN'ART* como "inaugurar un fenómeno", particularmente como una "performance, muchas veces intercalada con desechos, instalaciones,

esculturas, etc." (Simões, 2006, p. 20). El término es utilizado desde los años 70's para referirse a una fusión de *happenings*, *performances* e *instalaciones*, cuya intención es la interacción entre el público y la obra. Esta última como un dispositivo artístico vinculante entre las experiencias estéticas, siendo, en definitiva, el enfoque de esta práctica es el *otro* mas no el artista.

En este sentido, en *Fantasmagorías sin olvido*, el lenguaje principal proviene de las artes plásticas tridimensionales puestas en práctica en la escultura, la ambientación y la instalación. Se retoma la concepción planteada por el artista brasileño Tunga (2006) que transforma la instalación en "la instauración de un acontecimiento" (Simões 2006, p. 20). Esto es un hecho, un acto o experiencia artística en la contemporaneidad.



Figura 2. Fantasmagorías sin olvido
Fuente: Elaboración propio (2019)

Nota: Instauración de *Fantasmagorías sin olvido*. León, J. (2019). Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Bogotá, Colombia.

Referencias

- Bollnow, O. F. (2011). *Human space*. Hyphen Press.
- Clévenot, D. (2014). *Esthétiques du voile*. Presses Universitaires du Mirail.

- Delgado, N. N. (2011). *El hueco como herramienta del trabajo escultórico: la presencia del vacío en la escultura* (tesis doctoral). Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/12350/1/T32794.pdf>
- Franceschini, M. E. (2009). *"L'esthétique du translucide" chez José Sanchis Sinisterra* (tesis doctoral). Toulouse: Université de Toulouse. <http://www.theses.fr/2009TOU20061>
- Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Herder Editorial.
- Lao Tse (2009). *Tao The King*. Editorial Sirio.
- Lontrade, A. (2014) Le voile comme structure interne de l'image. En: Clévenot, D. *Esthétiques du voile* (pp. 25-34). Presses Universitaires du Mirail.
- Martínez, S. (11 de octubre del 2014). Historia de una 'casa de pique'. *Revista El Espectador*. <https://www.elespectador.com/judicial/historia-de-una-casa-de-pique-articulo-521746/>
- Oteiza, J. (2007). *Quousque Tandem...! Ensayo de interpretación estética del alma vasca*. Fundación Museo Oteiza.
- Prada, M. (2009). *Arte y vacío: sobre la configuración del vacío en el arte y la arquitectura*. Editorial Nobuko.
- Regnault, F. (1995). *El arte según Lacan y otras conferencias*. Editorial Atuel-Eolia.
- Rújula, A. (2007): *¿El vacío está vacío? El campo de Higgs y la energía oscura*. Science Daily, Vol. 1995-2009, Científicas LLC. <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/05/07051011445.htm>
- Simões, A (2006). Tunga o artista que veio de Vênus. *BienArt. A revista de arte e cultura do país*, (15), pp. 16-22. Ed. Fundação Bienal de São Paulo.
- Tanizaki, J. (2008). *El elogio de la sombra*. 23ª ed. Ediciones Siruela.



10

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19607>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de reflexión

Maniobras políticas y artísticas juveniles en el marco del paro nacional de Colombia 2021

Youth political and artistic expressions in the framework of the Colombian national strike 2021

Andrea Marcela Mahecha Montañez¹ 
Colombia

Para citar este artículo: Mahecha-Montañez, A. M. (2022). Maniobras políticas y artísticas juveniles en el marco del paro nacional de Colombia 2021. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 126-136. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19607>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 5 de agosto de 2022

¹ Licenciada en Ciencias Sociales y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Estudiante del Doctorado en Educación (DIE), Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente de la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño y de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Correo: ammahecham@correo.udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0223-3284>

RESUMEN

El presente artículo pone en diálogo una selección de fotografías tomadas en sectores del sur y centro de la ciudad de Bogotá con las categorías Juvenicidio y Necropolítica, en medio de un acercamiento al paro Nacional que tuvo lugar en Colombia en el año 2021. Este escenario atravesado por la agencia política juvenil, explica, en parte, la forma en la que se está produciendo socialmente el concepto <juventud> a partir de discursos de estigmatización que lo asocia con enemigos internos, vándalos, vagos e instrumentos de ideologías relativas a una supuesta extrema izquierda. La experiencia investigativa encontró que la construcción de subjetividades juveniles tiene una apuesta decolonial frente a formas tradicionales de informarse y de informar respondiendo a una resistencia y hastío al que ha sido llevada, en gran medida, la población colombiana que ronda entre los 18 y 30 años de edad.

Palabras clave: Malestar de la juventud, decolonización, juventud, conflicto político, arte.

ABSTRACT

This article discusses a selection of photographs taken in Bogotá contrasted with the categories <Juvenicide> and <Necropolitics>, as an approach to the National strike that took place in Colombia in 2021. This scenario starring by the youth political agency explains, in part, the way in which the concept <youth> is being produced socially from stigmatizing discourses associated to internal enemies, vandals, vagrants and instruments of associated ideologies related to a supposed extreme left. The investigative experience found that the construction of youth subjectivities has a decolonial bet against traditional forms of information and informing, responding to a resistance and boredom typical in Colombian population that is between 18 and 30 years old.

Keywords: Young unrest, decolonization, youth, political conflicts, art.

Introducción

El Paro Nacional Colombiano iniciado el pasado 28 de abril de 2021, se presenta como un escenario pertinente para revisar los discursos que están produciendo socialmente una idea hegemónica y adultocétrica de juventud. Alrededor de los relatos de ese entonces se repitieron (y repiten) constantemente una serie de afirmaciones en los medios de comunicación y en algunos escenarios educativos que, en su producción y reproducción, resultan inhabilitando la agencia política de los jóvenes a través de rótulos y etiquetas como “vagos”, “influenciables políticamente”, “drogodependientes”, “delincuentes” u “vándalos”, entre otros². Sin duda alguna, la participación juvenil está siendo determinante en el desarrollo de los estallidos sociales en Colombia, momentos y lugares sociales en donde se colocan en evidencia las crisis institucional, política y económica que atraviesan el país y que se agudizaron a causa de la pandemia del COVID-19.

A lo largo del texto se encuentra una selección de 43 fotografías, tomadas en un recorrido desde el centro de la ciudad de Bogotá hasta el barrio Chapinero siguiendo la ruta de la Carrera Séptima (vía emblemática de la capital del País). Las imágenes están ubicadas de forma sugerente para que al lector o lectora le sea sencillo poner su contenido en diálogo con las reflexiones, ideas y aparatajes de conceptos como el Juvenicidio y la Necropolítica. Las fotografías informan y comunican el entramado político y participativo que está movilizando a algunos sectores de las juventudes colombianas para generar enlaces y representaciones de resistencia desde el arte, particularmente gráfico, como otro lenguaje de comunicación que se contrapone y contesta a la estigmatización presente en la institucionalidad de los medios tradicionales.

Las juventudes colombianas entre el juvenicidio y la necropolítica

Los estallidos sociales de Colombia, específicamente los sucedidos desde el 28 de abril de 2021 hasta el fin del Paro Nacional, permitieron identificar las intersecciones entre las categorías de Juvenicidio, Necropolítica y Juventudes. Para efectos de la caracterización de los anclajes derivados del entrecruzamiento de estos tres ejes, se sigue en primera medida el desarrollo teórico construido por José Manuel Valenzuela, quien sin

duda es un referente obligado si se trata de abordar la reflexión de las diferentes aristas de las culturas juveniles en América latina.

Asociado al concepto de Juventudes, se encuentran las crecientes condiciones de precarización de vida los jóvenes en latinoamericanas, como también su estigmatización bajo rótulos como vándalos, vagos o drogadictos; caracterizaciones que finalmente terminan por justificar socialmente que este sector de la población deba ser perseguido, violentado e incluso exterminado. Son, pues, rótulos que emergen omitiendo la responsabilidad de los actores violentos históricamente situados en el País, como también de las diversas variables que generan condiciones precarias de vida juvenil que dificultan o niegan el acceso de estos a la educación, el trabajo y la vivienda digna para muchos de los jóvenes de América Latina y específicamente de Colombia.



Figura 1

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la gran encuesta nacional sobre jóvenes colombianos, realizada por la Universidad del Rosario, El Tiempo y Cifras y Conceptos (2021), en la que se encuestó a hombres y mujeres entre los 18 y 32 años de edad residentes habituales en la zona urbana de 13 ciudades capitales de departamentos del Colombia, de todos los estratos socioeconómicos, se sistematizaron un total de 2556 encuestas distribuidas por ciudad como se

² Para ampliar esta información referirse a la siguiente nota periodística y podcast: Vándalos tendrán que responder por daños a estatuas y monumentos en medio del Paro. (Septiembre 20 de 2020). *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/vandalos-tendran-que-responder-por-danos-a-estatuas-y-monumentos-en-medio-del-paro/202133/>. y Persiguiendo a las primeras líneas. Duzán, M. (2021). A Fondo con María Jimena Duzán. [Podcast]. <https://open.spotify.com/episode/7608m3p9RIUD01xmHOpJLh>

indica a continuación: Bogotá 422, Medellín 278, Cali 281, Barranquilla 200, Cúcuta 157, Bucaramanga 161, Pasto 151, Cartagena 197, Villavicencio 155, Neiva 112, Pereira 159, Montería 161 y Manizales 122. Este estudio contó con un margen de error de 3,7% para el total de la muestra y con una confiabilidad del 95% para fenómenos los observados con una frecuencia mínima del 25%. Por ciudad, el margen máximo observado es inferior al 10% con una confiabilidad del 95% para fenómenos los observados con una frecuencia mínima del 45%.



Figura 2

Fuente: Elaboración propia (2021)

Respecto a la pregunta de ¿cuáles son los principales problemas que afectan el país?, las y los jóvenes encuestados ubican como principales fenómenos: la falta de empleo, la pobreza, la corrupción, las dificultades para la atención en salud, la desigualdad y la dificultad para acceder a la educación superior³. Respecto a lo anterior y sus relaciones con el juvenicidio se puede apelar en primer lugar al término de Valenzuela (2019) de “expropiación de la esperanza”. Este último se resume en que:

El juvenicidio inicia con la precarización de la vida de las y los jóvenes, la ampliación de su vulnerabilidad económica y social, el aumento de su indefensión ciudadana y la disminución de opciones disponibles para que puedan desarrollar proyectos viables de vida. Motivados por la necesidad de construir una plataforma reflexiva que acompañe la justa indignación que recorre diversos escenarios latinoamericanos caracterizados por el artero asesinato de personas que poseen identidades desacreditadas que les vuelven vulnerables frente a las fuerzas del Estado y frente a grupos paramilitares. (p.13)

Ahora bien, para establecer las intersecciones entre lo que implica el asesinato de jóvenes por el hecho de ser jóvenes y los planteamientos de la Necropolítica, es necesaria una mirada inicial del término acuñado por el camerunés Achille Mbembe, y que se constituye a contracara de la bina estructurada por Foucault de Biopoder y Biopolítica:

En “La Historia de la sexualidad”, Foucault afirmó que el antiguo derecho soberano de hacer morir o dejar vivir, fue desplazado en la modernidad por un poder que hace vivir o que por el contrario abandona a la muerte. Este será el punto de arranque de Mbembe, quien toma las herramientas foucaultianas y las transforma en el marco del África poscolonial, centrándose en las prácticas de muerte, vinculando el biopoder con los estados de excepción y de sitio, para lo cual, es indispensable tener presente uno de los imaginarios más relevantes de la modernidad, la figura del otro como amenaza, a su vez apuntalada en un racismo histórico y biológico. Mbembe traza una genealogía de los dispositivos del necropoder: la plantación, los campos, el township del apartheid y la ocupación colonial de palestina. En todos ellos, la explotación del hombre por el hombre es llevada a un extremo en el que los cuerpos son reificados, mercantilizados y finalmente desechados. (Castañeda y Vildoso, 2020, p.106)

En los estallidos sociales actuales, particularmente en los latinoamericanos, es evidente la tensión entre las gobernanzas para la muerte y para la vida. En lo que respecta a la necropolítica y el juvenicidio, hay que tener en cuenta las muertes de jóvenes a causa del abuso de la fuerza policial en el marco del Paro Nacional que, según la ONG Temblores⁴ en el informe publicado en su plataforma el 2 de Junio de 2021, reportó 45 casos de víctimas de violencia homicida presuntamente por parte de la Policía Nacional. De la misma manera, se

³ Esta información puede ser consultada en el siguiente enlace: https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Documentos/079-21-Presentacion-de-resultados-finales_V6/

⁴ <https://www.temblores.org/>

puede recordar el fenómeno de los falsos positivos en Colombia:

[..] un tipo específico de ejecución extrajudicial empleada por la fuerzas armadas del Estado colombiano, lo definimos como asesinatos intencionales de civiles colombianos, falsamente presentados como muertos en combate con el objetivo de mostrar resultados exitosos y obtener así recompensas y beneficios económicos bajo la política de seguridad democrática en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.” (Muñoz, 2015, p.134)

En este punto cabe mencionar otro punto sobre la triada Juventud, Juvenicio y Necropolítica recientemente expuesto por Judith Butler en el libro “La fuerza de la no violencia” del año 2020. Allí se expone la forma en la que la violencia, particularmente institucional, termina por ser normada y de esta manera legitimada como actuar estatal; esto es como actuar normal en la acción de gobernar.

Los Estados y las instituciones a veces califican como “Violentas” distintas manifestaciones del disenso político o de oposición al Estado o a la autoridad de la institución de la que se trate. Las manifestaciones, los acampes, las asambleas, los boicots y las huelgas pueden llegar a considerarse violentos, aun cuando no recurran a la lucha física o a las formas de violencia sistémica o estructural. (Butler, 2020a, p.15)

En la idea de Butler se despoja a las juventudes de las posibilidades de escape de los mecanismos de control de la Necropolítica. En este orden de ideas, nombrar como violentas las manifestaciones sociales que se pudieron observar en el marco del Paro Nacional es, de alguna manera, restar la agencia de las y los jóvenes para resistir a los artefactos desarrollados por la Necropolítica que, en conjunto con la producción negativa de los significados que configuran la categoría joven, refuerza la idea de que existen vidas más valiosas que otras. Siguiendo a Butler:

[..] lo que surge como un aparente argumento moral sobre si estamos a favor y en contra de la violencia rápidamente se convierte en un debate sobre cómo se define la violencia, a quién se denomina “violento” y con qué propósitos. Cuando un grupo se reúne a la censura o a la falta de libertades democráticas y se lo llama “Turba”, o se entiende como una amenaza de caos destrucción del orden social, entonces se lo llama y se lo representa como potencial o realmente violento, punto en el cual el Estado puede justificar su decisión de defender a la sociedad contra esta amenaza violenta. (2020a, p.17)

En el marco del estallido social se pudo observar cómo el Estado colombiano ejerció violencia en contra de los manifestantes. No obstante, dado que esta violencia estatal ha sido normada es entonces legítima por parte de los órganos policiales. Esto genera un gran contraste con el discurso de condena sobre las prácticas de movilización social realizadas por parte de las juventudes Colombianas. En este sentido, en medio del accionar de esta serie de fuerzas que se mueven en el campo del ejercicio activo de la ciudadanía por parte de las juventudes y el marco estatal por mantener el orden establecido, el accionar juvenil irrumpió en la manifestación social a través, muchas veces, de lenguajes artísticos en clave de reivindicación de los Derechos Humanos como también de la garantía de los derechos constitucionales de la población nacional; acción que, siendo consciente del control de la necropolítica en Colombia y con antecedentes directos de la muerte de jóvenes presuntamente por parte de las fuerzas estatales en el año 2019 antes del inicio de la Pandemia, como lo fue el caso del joven Dilan Cruz, la acción social del año 2021 llevada a cabo por las juventudes se movía entre el miedo, el temor, la clandestinidad, la zozobra y por supuesto también la valentía.

En tales circunstancias, el ejercicio de ese derecho es por fuerza temeroso, dado que quienes alzan la voz contra la injusticia saben que es muy posible que se los someta a una injusticia mayor solo por haberse pronunciado. Esto da lugar a una trampa por la que personas privadas de derechos solo pueden exigir sus derechos ejerciendo una libertad que resulta punible por un Estado presto a suspender estos derechos en cualquier momento. El discurso en tales circunstancias, en consecuencia, será siempre temeroso, y del mismo modo que el miedo viene inducido por las amenazas del Estado, también son estas las que convierten el ejercicio de la libertad de expresión en un asunto plural, una ocasión para la solidaridad y la resistencia. (Butler, 2020b, p.15)

A pesar de que las juventudes en el pasado estallido social tuvieron en su contra una fuerte estigmatización por parte de los medios de comunicación y el discurso político hegemónico en la Colombia del año 2021, y que por lo mismo encontraron en constante exposición riesgosa su activismo político, hallaron en el trabajo organizativo, comunitario, solidario y de autogestión, estrategias para generar apuestas performáticas que pusieron en el escenario urbano una línea artística atravesada de posturas políticas y con compromiso social.

Narrativas gráficas de comunicación política: decolonizando los medios

Recientemente los medios tradicionales de comunicación colombianos, tanto prensa, radio y televisión, han

estado viviendo la ausencia de credibilidad de una población cada vez más informada que cuenta con acceso a las redes sociales, la cual funge como receptora y también como creadora de contenido. Algunos de estos medios han contribuido a la producción de significados de juventud que estigmatizan a este sector poblacional, generando sobre él una marca respecto a todas las acciones políticas que se resisten a la ausencia de garantías para proyectar un futuro profesional y laboral.

En medio de este panorama, emergen las maniobras juveniles para hacer visible la incertidumbre y el hastío que rodea a los jóvenes a causa de las frágiles condiciones sociales y económicas, la incredulidad en las instituciones, el cansancio respecto a la impunidad de crímenes de Estado y la creciente corrupción que atraviesan las finanzas del país. Estas manifestaciones, que para el caso particular de este artículo son narrativas gráficas, incluyen una apuesta esperanzadora por parte de las juventudes que encontraron en esta forma de expresión una estrategia de liberar las tensiones sociales y políticas.



Figura 3

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tales mecanismos de expresión gráfica son apuestas que encarnan una concepción de paz. Como es posible leer en la Figura 1. que enuncia: “Nos están matando, víctimas del Estado” acompañando de los nombres de Leidy Cadena, Nicolás Guerrero, Santiago Murillo, Marcelo Agredo, Jovita Osorio, Brayan Niño, Diego Perdomo, Andrés Rodríguez, Miguel Pinto y Dilan Cruz, todas personas que murieron en el marco de la movilización social en circunstancias en donde se investiga la responsabilidad de la Policía Nacional. Este cartel, el expuesto en la Figura 1., exterioriza la desaprobación por la destrucción material del cuerpo humano en medio de las jornadas de resistencia y devela el llamado juvenil para la construcción de paz, entendida como la construcción y mantenimiento de condiciones dignas para laborar, educarse, recrearse, atender los requerimientos básicos en salud, así como para potenciar las dimensiones humanas. No es posible, por tanto, legitimar la desaparición física de quienes se resisten a no morir en medio de un sistema que ejecuta una de las premisas de la Necropolítica, la cual indica quienes son merecedores de vivir y morir.

En la Figura 3. el mensaje del cartel dice “Si lo único que tienes es un martillo, todos los demás son puntillas – Para la Guerra Nada”, lo cual evidencia el desencanto juvenil por una guerra que ha empobrecido al País a lo largo de las últimas décadas, y que se sustenta en gran medida con la prestación del servicio militar obligatorio de hombres jóvenes entre los 18 y 23 años de edad, mayormente pertenecientes a los estratos 0, 1, 2 y 3. En este sentido, “para la guerra nada” es también un ejercicio de oposición respecto a la obligación de tomar las armas y la práctica la violencia.

El activismo comunicacional y político de las juventudes está lejos de significar una paz que esté en oposición a la presencia del conflicto, por el contrario, como es posible reflejar en la selección de fotografías, es una paz que se construye andando en dignidad, lo que implica en un país atravesado por el conflicto pensar que la paz se alcanza como una especie de bienaventuranza: en el caminar dignificante las voces de las y los jóvenes constituyen una suerte de veeduría denunciante. Esto último implica que las marchas, las jornadas de estampados y producción gráfica, los plantones y toda suerte de forma de expresión de las juventudes, se volverá costumbre siempre que el Estado se desvíe de su objeto principal: ser garante de derechos y por tanto orientar sus esfuerzos a la protección de la vida. Hacer costumbre estas forma de expresión implica que los medios de comunicación e instituciones educativas estén atentos a toda forma de estigmatización sobre las mismas que terminan por justificar formas de contención violentas.

Las fotografías que acompañan este texto expresan el grito de hastío de unas juventudes que, lejos

de reproducir discursos de odio o incitaciones a este, invitan a la reflexión política y social desde formas creativas e ingeniosas como es el arte, la música y el diseño gráfico, y por tanto a constituir unos lenguajes otros alejados de la retórica y el discurso amañado de los medios de comunicación tradicionales:

[...] en Colombia es un ejemplo de formas de acción que desafían los órdenes instituidos y los sentidos dominantes sobre el pasado desde expresiones políticas en las que el arte, la creatividad, los eventos formativos, la acción directa en las calles y las prácticas comunicativas en Internet son cada vez son más importantes. La política se está reinventando desde la cultura, desde las intervenciones que disputan y modifican los entramados simbólicos de cara a la construcción de memoria y de nuevas agendas de país. (Aguilar-Forero & Muñoz, 2015, p.12)



Figura 4

Fuente: Elaboración propia (2021)

Emergen, por tanto, formas de organización colectiva de jóvenes que vienen haciendo apuestas desde la comunicación gráfica para lograr “colgar” sus ideas, frustraciones, denuncias e inconformidades. Tras los carteles hay colectivos y agrupaciones de jóvenes diseñadores gráficos, ilustradores, estudiantes de arte, que encuentran en el lenguaje gráfico una estética que

agrieta el orden establecido. Los mensajes son configurados a partir de diversas técnicas, entre las que se encuentran las serigrafías, una técnica de impresión en el método de reproducción de documentos e imágenes sobre cualquier material, que consiste en transferir una tinta a través de una malla tensada en un marco; y las xilografías, que se refiere a un recurso artístico circunscrito al mundo del grabado, cuya plancha matriz de la que se obtiene la imagen a reproducir está fabricada en linóleo, aunque también puede utilizarse la madera y esta ser recubierta por el material proveniente del aceite de lino; entre otras. Así, se termina por estampar el desconcierto, que en los muros de la ciudad se convierte en un medio de comunicación itinerante:

[...] es necesario tener en cuenta que las transformaciones contemporáneas en torno al texto, al discurso y a la escritura, muestran que las narrativas no solo son orales o alfabéticas, sino que también pueden ser visuales. Específicamente, la narrativa visual se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de un discurso visual que implica procesos de producción, distribución y apropiación. (Amador-Báquiro, 2016, p.8)

Yendo más allá del soporte estético usado para comunicarse, los mensajes en los carteles muestran unas juventudes conscientes del papel del Estado, de la idea y necesidad de dignidad humana, de la autogestión como “oportunidad de transmitir ideas a otras personas con contenidos de calidad y de contundencia artística” (Guerrero, 2018), como también de la estructura patriarcal que atraviesa las formas de organización política estatal y que, en algunos casos, se traduce en violencia institucional.

De igual manera se evidencia la conciencia sobre el asesinato de quienes hacen parte activa del estallido social y la crisis de credibilidad en las instituciones que tienen el monopolio de la fuerza normativa, pero que en su actuar ejercen violencia física y simbólica: detenciones arbitrarias, intervenciones violentas, agresiones oculares y violencia sexual. Además de ello, también se pueden observar la falta de representatividad de los jóvenes que no encuentran interlocutores válidos en las organizaciones de trabajadores, sindicatos o asociaciones estudiantiles universitarias, debido a que lograron acceder a la educación superior o a un empleo formal. Es en síntesis una crisis existencial la que recorre la ciudad a través de la movilización social:

Las manifestaciones están motivadas, sobre todo, por lo que los filósofos llamarían «una razón existencial» que es evidente: los jóvenes no tienen esperanza. Los chicos que hoy salen a marchar, de modo consciente o inconsciente perciben que en este país no hay por-

venir, que de nada sirve esforzarse por estudiar y por ser buenos en algo, pues en Colombia no hay posibilidad de ascenso social, y el éxito laboral y profesional en su mayoría se debe a palancas y amigos, más que a méritos propios. (Burgos, 2021, p.1)



Figura 5

Fuente: Elaboración propia (2021)

En razón de lo anterior, la lectura de los estallidos sociales en Colombia no puede leerse únicamente desde demandas económicas, hay una revuelta por recuperar la esperanza, teniendo como punto de partida la ira, la rabia y la frustración. Con todo, es polémico hablar de estas emociones teniendo en cuenta que los jóvenes han pasado por una formación escolar que las clasifica como negativas, y en consecuencia se evita la gestión de las mismas pues generan cierto malestar: “La exigencia de optimizar el alma que en realidad la obliga a ajustarse a las relaciones de poder establecidas, oculta las injusticias sociales. Así es como la psicología positiva consume el final de la revolución” (Han, 2021, p.24). Organizar la rabia, como lo informa el cartel de la Figura 7., no guarda relación con salir a “vandalizar” establecimientos o generar un discurso de odio, gestionar la ira para las juventudes que buscan visibilizar la precariedad consiste en la organización del trabajo comunitario, el empoderamiento de las redes sociales o la conectividad de grupos de ilustradores y artistas: “También la voluntad de combatir el dolor a toda costa hace olvidar que el dolor se transmite socialmente. El dolor refleja desajustes socioeconómicos de los que se resiente tanto la psique como el cuerpo” (Han, 2021, p.24).



Figura 6

Fuente: Elaboración propia (2021)



Figura 7

Fuente: Elaboración propia (2021)

En este sentido, aventurarse a decolonizar las formas de comunicar implica tomar las calles, más allá de como el espacio que es llenado con la presencia de todos los cuerpos al momento de protestar o el uso de las paredes para grafitear la inconformidad. Se trata de comprender que:

Efectivamente, existe una jerarquía marcada entre sistemas visuales occidentales y no-occidentales desplegada a partir de una serie de mecanismos tecnológicos, iconográficos, psicológicos y culturales integrados a sistemas coloniales de poder y conocimiento. La misma noción de imagen requiere ser decolonizada ya que ésta es producto de la retícula óptica, la perspectiva renacentista, el concepto occidental de representación y el sujeto trascendental moderno. (León, 2012, p. 115)

En este sentido los carteles que se exponen son el producto de una creación atravesada por formas diversas de entender las demandas para acercarse al disfrute de una vida digna. Los carteles de las fotografías expuestas pretenden tomar las calles a través de la estética del facsímil, lo que implica agrietar el dominio hegemónico de los tradicionales medios de comunicación; se trata de encontrar un equilibrio y permitir la cohabitación de los discursos en una “ecología de saberes”. Esta última definida por Sousa Santos (2018) como “el reconocimiento de la copresencia de diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre ellos para maximizar la efectividad de las luchas de resistencia contra la opresión” (p. 36).

Se trata también de reconocer el carácter pluriversal que compone un hecho social, entendido este último concepto según las palabras de Arturo Escobar (2012); esto es, asociado a aquellos mundos donde caben muchos mundos más:

el mundo es un pluriverso, en incesante movimiento, una red siempre cambiante de interrelaciones entre seres humanos y no humanos. Es importante señalar, sin embargo, que el pluriverso da lugar a coherencias y se cristaliza en prácticas y estructuras a través de procesos que tienen mucho que ver con los significados y el poder; de esta manera esto se puede ver en términos de una multiplicidad de mundos. (p.47)

Las juventudes han leído muy bien su lugar en la diversidad y la forma en como se ejercitan los poderes en las formas de comunicación, donde el arte gráfico se introduce como una forma de comunicar a partir de la sinergia de la imagen y el texto, “las imágenes y los lenguajes tienen una simbología dando paso a crear una identidad frente a la opresión” (Morán, 2020).

En consecuencia, decolonizar los medios y las formas tradicionales desde las que se construyen formas universales de ser joven, maneras políticamente correctas de ejercer la ciudadanía y aspiraciones únicas sobre el mundo, ha implicado apropiarse de las calles como un escenario educativo donde los jóvenes se sitúan para proponer otra narrativa histórica distinta a la hegemónica, caracterizada por formas de producir conocimiento que no son objetivas ya que están atravesadas por experiencias puntuales de vida, esto es el colocar los distintos carteles en las paredes de las infraestructuras que conforman el paisaje urbano, como edificios, locales y casas, permitió brindar información a la población colombiana mediante breves mensajes acerca de la crisis social, política y económica por la que atravesó (y atraviesa) el País.

Se trata, pues, de informar a las y los ciudadanos a través de un medio de comunicación alternativo al institucional y así cuestionar, criticar e interpelar la gestión del gobierno nacional. En este sentido, puede leerse el espacio urbano como un escenario educativo pues los diversos carteles permiten difundir el conocimiento acerca de la situación del país, generando la comprensión del mismo en los transeúntes, esto es, a la vez, siendo un medio de concientización para que las personas pueden asumir una posición política y activa en la participación de acciones que permitan la transformación de la nación con miras al mejoramiento de la calidad de vida sus habitantes. Es decir, “reivindicado nuestra forma de hacer política y tomar las riendas de nuestro futuro de una vez por todas, [...] presionamos a quienes deben hacer su trabajo a hacerlo transparente y conscientemente con las necesidades que siempre fueron aplazando” (Llanquileo, 2020).

Conclusiones

Este ejercicio de narrativa visual de la inconformidad juvenil permite ver que atrás de cada uno de los carteles se encuentra la acción comunicativa de unas juventudes, quienes tienen una percepción de país específica, con agencias políticas orientadas y con posturas cimentadas en valores como la solidaridad, la equidad y la justicia. Diferente a la concepción de las juventudes apolíticas e indiferentes, el encuentro es frente a una participación política acompañada de la acción de resistencia en las calles a razón de la crisis existencial de la juventud frente a un devenir histórico de Colombia; un devenir que es cíclico y envejecido, pero que, del ideal de su reforma, termina por esperar a muchos frente a lo que está por venir y por construirse.

Finalmente, es importante hacer hincapié en que el comunicar de manera itinerante en los muros de la ciudad implica una apuesta por decolonizar las formas tradicionales de informar e informarse, y tiene que ver con el agenciamiento social a través de prácticas

horizontales donde el protagonismo es obtenido por jóvenes del común. Esto implica varias cosas, entre ellas se pueden destacar:

- Comunicarse desde narrativas históricas alternativas, abriendo la posibilidad a que las juventudes puedan narrarse a sí mismas, y de esta manera contraponerse a la visión hegemónica y adultocéntrica que genera significados sobre una única manera de existir joven.
- Trascender el lugar pasivo del ciudadano como receptor de la comunicación, para pasar a constituirse como un creador de contenido.
- Convertirse en garantes del derecho a la comunicación y el acceso a la información lejos de una tradición periodística que ha mostrado a lo largo de la historia nacional estar ceñida a intereses políticos y de sostenimiento del status quo.
- Ejercer la libertad de expresión desde formas comunitarias y auto gestionadas respecto a la producción de discursos que se sitúen orgánicamente, desde una ecología de saberes, en el debate sobre la validez de las interpretaciones del mundo realizadas por jóvenes.

Referencias

- Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1021-1035. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715X.13233090913>
- Amador-Baquiro, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1313-1329. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715X.14229080915>
- Burgos, C. (2021). ¿El paro acabará en una inmensa frustración? *La oreja roja*. <https://www.laorejaroja.com/el-pa-ro-acabara-en-una-inmensa-frustracion/>
- Butler, J. (2020a). *La fuerza de la no violencia*. Editorial Planeta.
- Butler, J. (2020b). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy* (I. Pellisa, Trad.). Taurus.
- Castañeda-Caprioli, I. y Vildoso-Castillo, J. (2020). Estudios sobre necropolítica. *Revista Bricolaje*, (6), pp. 104-109. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/58059/61730>
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, pp. 23-62. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049
- Guerrero, J. (2018, 6 de julio). La resistencia colectiva de los talleres de gráfica tradicional. *Revista Cartel Urbano*. <https://cartelurbano.com/colombia-grafiti/la-resistencia-colectiva-de-los-talleres-de-grafica-tradicional>
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Editorial Herder.
- Llanquileo, M. (2020). *Gráfica en Protesta*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://wiki.ead.pucv.cl/EF:_Gr%C3%A1fica_en_protesta/_Malen_Llanquileo_Solar
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, (51), pp. 109-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000100007>
- Morán, C. (2020). *Resistencia sociopolítica en la práctica artística: de la gráfica contemporánea al arte de las calles en Oaxaca*. 4to. Encuentro de Gestión Cultural. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/967>
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina. En J. M. Valenzuela (coord.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. NED Ediciones
- Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías de Sur. En M. P. Meneses y K. Bidaseca (coord.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). CLACSO.
- Universidad del Rosario, El Tiempo y Cifras y conceptos. (2021). *Tercera medición de la gran encuesta Nacional sobre jóvenes*. Universidad del Rosario, El Tiempo y Cifras y conceptos. Mayo de 2021: https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Documentos/079-21-Presentacion-de-resultados-finales_V6/
- Valenzuela, J. (2019). *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. NED Ediciones





Otro ladrillo en la pared

Por: Henry David Montoya Niño

Fotografía de la convocatoria Memoria fotográfica del estallido social, tomada en la Avenida Misak (Bogotá D.C.)

11

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18839>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X




IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

DOSSIER

Artículo de reflexión

Y no cesa la horrible noche: dimensiones de la protesta social nocturna 2020-2021 en Colombia

And the horrible night does not cease: dimensions of the nightly social protest 2020-2021 in Colombia

Rosmary Murcia Parra¹ 
Colombia

Nury Carolina Ariza Rivera² 
Colombia

Para citar este artículo: Murcia-Parra, R. M. y Ariza-Rivera, N. C. (2022). Y No cesa la horrible noche: dimensiones de la protesta social nocturna 2020-2021 en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 138-151. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18839>

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 5 de junio de 2022

¹ Psicóloga y licenciada en humanidades y lengua castellana de la Universidad Minuto de Dios. Maestrante Investigación social Interdisciplinaria Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: romurciap@correo.udistrital.edu.co ORCID: 0000-0001-6499-7143

² Licenciada en Pedagogía Infantil y maestrante en Investigación social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: ncarizar@correo.udistrital.edu.co ORCID: 0000-0001-8443-7338

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión y análisis de la protesta social nocturna durante los años 2020 al 2021 en Colombia a partir del giro semiótico y espacial en las ciencias sociales. En dichos años se visibilizaron distintas dinámicas de protesta social contemporáneas en donde se empleó el arte, haciéndose evidente, además, el uso de la violencia entre manifestantes, instituciones gubernamentales y el paraestado. El proceso metodológico que se llevó a cabo en para la consolidación de este texto fue una revisión de los giros teóricos, en el marco de las ciencias sociales, que enriquecen el análisis del contexto colombiano, el estallido social, las diversas expresiones de manifestación y las acciones por parte del Estado para hacer frente a la movilización.

Palabras clave: Colombia, Protesta, Territorio, Medios de Comunicación.

ABSTRACT

This article presents a reflection about the night social protest during the years 2020 to 2021 in Colombia based on the semiotic and spatial turn in the social sciences. In those years, different dynamics of contemporary social protest were shown through art, including the use of violence between protesters, government institutions and the parastate. The methodological process that was carried out for the consolidation of this text was a theoretical turns review, that means the analysis of the Colombian context, the social outbreak, the various expressions of manifestation and the anti-government actions by the State to deal with the mobilization.

Keywords: Colombia, Media, Territory, Protests.

Introducción

Vich, (2021) afirma que las problemáticas de desigualdad, discriminación y violencia actúan en paralelo con las carencias de las políticas culturales que poseen la cualidad de contribuir a reinventar los vínculos humanos y los espacios en los que habitamos. En este sentido, en los últimos años en Colombia se han visibilizado distintas dinámicas de protesta social emergentes donde se emplea el arte, la palabra, el espacio urbano, los medios de comunicación alterna y temporalidades específicas como formas de manifestación ciudadana en el marco de la resignificación y modos de protesta social. De esta manera, emergen espacialidades (nuevas localizaciones de protesta) y temporalidades (la noche) como un nuevo escenario que atraviesa múltiples marcos de la realidad social condensada en el estallido social en los años 2020 y 2021 y con antecedentes en movilizaciones nacionales como las protestas estudiantiles del (2011); El Paro Nacional Agrario (2013) y las diferentes movilizaciones de las Mingas Indígenas y populares regionales y nacionales.

Las protestas comenzaron en el año 2019 con la organización de un Paro Nacional, inicialmente promovido por el llamado Comité del Paro Nacional, conformado a su vez, por diversas organizaciones civiles como la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) entre otras. Las marchas fueron convocadas por primera vez el 21 de noviembre de este año, de ahí que se las denominara “21N”. Entre sus causas iniciales se encuentran propuestas del Gobierno como la de un holding financiero reglamentado en el Decreto 2111 del 2019, la exigencia de los cumplimientos del Acuerdo de Paz firmado desde 2016, la negativa ante una reforma tributaria y la exigencia de cumplimientos de acuerdos hechos con el magisterio, organizaciones estudiantiles, trabajadores, organizaciones indígenas, entre otras solicitudes. A esto se le sumó el descontento general y la imagen negativa del Gobierno nacional que fue en aumento con actos como el asesinato del joven de 18 años, Dilan Cruz, durante las marchas y las evidencias de abuso policial. Para 2021 la protesta social a nivel nacional fue retomada de forma masiva debido a la propuesta de la Reforma Tributaria presentada por el gabinete del presidente Iván Duque y su Ministro de Hacienda Alberto Carrasquilla.

De la misma manera, en Ecuador, Chile y Bolivia se estaba viviendo una jornada de manifestaciones. En Colombia, por su parte, se dio una oleada de respuestas violentas para apalea la movilización social. Se presentaron, según reportes de medios locales, daños al espacio público, disturbios, saqueos y abuso de fuerza por parte de autoridades. En el Valle del Cauca se presentaron tres casos de homicidios a manifestantes. En este escenario, se convocó al primer cacerolazo: “De noche, muchos en pijama, con el ambiente festivo y

musical que marcó el inicio de la jornada, cientos de personas salieron a la calle a reanudar su grito de protesta” (BBC News, 2019).

Por otro lado, para 2020 se identificaron los siguientes hechos:

La ocupación y acción sobre y desde el territorio asumió de esta manera un carácter reactivo y afirmativo. Reactivo, en tanto se constituyó en un dispositivo disruptivo del tiempo, los espacios y las representaciones del orden capitalista colonial. Las empresas, los comercios, los centros financieros en toda la ciudad debieron parar y cerrar sus puertas. Las estatuas de genocidas conquistadores fueron derrumbadas [...] (Jiménez, 2021, p.19)

El análisis de estos fenómenos que parecen coyunturales y específicos o aislados, hace parte de una comprensión general de la protesta en Colombia que es estructural en tanto derecho constitucional y movimiento social, pues ha tenido no sólo expresiones organizacionales concretas sino logros obtenidos para sus diferentes focos de lucha en momentos clave de la historia nacional (Archila, 2003; Legrand, 1988).

En cuanto a sus reflexiones sociales y culturales, las expresiones tanto urbanas como rurales de la protesta social han adquirido nuevas cargas de sentido, tanto para los ciudadanos como para el Estado. Delumeau (2002) explica que las narrativas de miedo generan un impacto en las maneras de entender y ser en el mundo, de tal forma que los parámetros comportamentales, los usos del espacio, las prácticas políticas, entre otros, suscitan interrogantes frente a las discursividades y representaciones colectivas a partir del territorio en los debates que sostienen los distintos actores: el Estado, los medios locales de información, la fuerza pública y militar, los manifestantes, etcétera.

Por lo tanto, para las ciencias sociales es crucial el análisis de este proceso histórico desde enfoques que permitan una multiplicidad de miradas y un abordaje de varias esferas de la realidad social. Desde allí, se propone la alternativa de interacción entre diferentes campos del saber a través de los llamados *giros teóricos* en las ciencias sociales, comprendidos como los cambios sustanciales y metodológicos dentro de las mismas que surgen a partir de hitos históricos para responder de maneras cada vez más acertadas a las realidades cambiantes del mundo social.

Para introducir el análisis de estos giros teóricos, desde el fenómeno de la protesta nocturna entre los años 2020 al 2021, se realizó un recorrido por elementos discursivos y espaciales que dotan de sentido a la noche en la comprensión de los fenómenos sociales nacionales bajo la mirada de la investigación social interdisciplinaria.

El proceso metodológico que se llevó a cabo en la presente revisión teórica y documental se realizó en doble vía: en primer lugar, se interpelaron autores que, en un proceso dialógico con las investigadoras, posibilitaron la construcción de bases teóricas para el abordaje y evaluación de la pertinencia de los giros teóricos seleccionados (el lingüístico y el espacial), también acotados a partir de los énfasis disciplinares que cada una de las profesionales involucradas en la investigación ha abordado. En cuanto al estudio del lenguaje desde lo semiótico y la construcción de territorialidad, se interceptó en segundo lugar, con diferentes producciones y enfoques del estallido social durante los años 2020 y 2021.

A su vez, se tuvieron en cuenta apartados periodísticos como *corpus* de análisis de medios de comunicación tradicionales en el marco de la protesta social nocturna. Se indagó en diferentes canales informativos formales e informales de la opinión pública, por ejemplo, periódicos nacionales, canales de televisión o revistas, pero también cubrimientos y perspectivas desde medios alternativos, comunitarios y con especial énfasis en las construcciones presentes en diferentes redes sociales o las transmisiones de los mismos ciudadanos en estos eventos, tales como: Semana, AS Colombia, Blu Radio y El Tiempo; medios internacionales como diario El País, diario virtual Defender la libertad.com, BBC NEWS y periódico La República; e informales como redes sociales: Facebook, Twitter que representan la prensa alternativa. Dicha decisión se estableció entendiendo que los procesos sociales y las narrativas ciudadanas se enmarcan en pugnas por la construcción de identidades frente a presencias semióticas que van integrándose y a su vez son interpeladas por la sociedad (Rodríguez, 2021).

Con esta ruta metodológica establecida, la discusión buscó darles voz a las dos propuestas teóricas abordando sus puntos clave, los cuales pueden dar nuevas perspectivas para el análisis de hechos tan dinámicos como la protesta social en Colombia. Este proceso investigativo también dejó diferentes interrogantes que abren la puerta a seguir generando relaciones interdisciplinarias para el abordaje de lo social en el país. Algunas de estas preguntas fueron: ¿Cómo los medios de comunicación han intervenido en los procesos de sentido, desde el discurso, en la configuración de la noche en el marco de las protestas en Colombia en el 2020-2021? y ¿cómo el abordaje de lo espacial, entendido como un entramado complejo que también constituye al sujeto, explica los cambios en los territorios locales y la intervención de los mismos, como formas de integrar a la ciudadanía en procesos conjuntos de manifestación en la noche como lugar de reunión comunitaria?

Giro semiótico: la resignificación de la noche desde el lenguaje

Uno de los giros iniciales en las ciencias sociales corresponde al lingüístico que, bajo los antecedentes de la filosofía del lenguaje, para el siglo XX en las ciencias humanas entró en la llamada crisis de la representación que se originó debido al resquebrajamiento del mundo occidental, los paradigmas totalizantes del momento y el devenir de la era posmoderna. Allí, se puso en cuestionamiento el papel del lenguaje, del sujeto, de la representación y de la realidad. El paradigma semiótico delimita: “el papel determinante del lenguaje en el conocimiento del mundo y ha puesto el acento en el tenor contextual” (Porta y Saur, 2008, p. 191). De acuerdo con ello, al lenguaje verbal se le otorgó el foco de atención como medio constructor del conocimiento y pensamiento.

Es precisamente sobre este paradigma, que desde aquí se propone realizar un análisis discursivo en la construcción de subjetividades (opiniones y bandos sociales) a partir del uso del lenguaje en los medios de comunicación masivos tradicionales y alternativos en la protesta nocturna que pone en cuestionamiento los modos en los cuales se da el proceso de representación y construcción simbólica de los fenómenos sociales y la realidad hoy por hoy.

Con lo anterior, al situar al lenguaje como eje de la comprensión del mundo, unidades como lo social, lo comunicativo, lo discursivo y la intersubjetividad, atraviesan experiencias de construcción de significado individual y colectivo, junto con nociones de conciencia que orientan la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el interaccionismo simbólico para Mead (1982, citado por Elboj y Gómez, 2001), analiza la elaboración de significados y su relación de sentido con los fenómenos sociales, donde se pueden reconocer los entramados culturales de representación simbólica de los colectivos.

Así, las resistencias sociales han emergido a lo largo del tiempo dadas sus cualidades para enfrentarse a lógicas consideradas hegemónicas, cuyo centro ideacional parte del poder estatal: “lo político tiene sus propios criterios. Puede reducirse a todas las acciones y motivos políticos de establecer el amigo-enemigo” (Schmitt, 2009, p. 63) de esta manera, de acuerdo con Schmitt, en el Estado recae toda decisión de establecer la dualidad de amigo-enemigo como base política gubernamental y, sobre esta recae la capacidad de construir bandos y de tomar acción política para hacer resistencia militarmente. Ello implica que el soberano está por encima de la norma o que esta se define por decisión política para que sea eficaz, ¿no es esto un intento de dejar librado al Estado de toda atadura normativa para que pueda recurrir al *lus belli* (prácticas consideradas como

aceptables)? ¿no es una forma legal de lo que puede ser ilegal?

En esta misma línea, sobre las dualidades que se establecen desde distintos sectores sociales, principalmente desde el hegemónico, se identifican connotaciones lingüísticas y discursivas tras las movilizaciones sociales nocturnas de los años 2020 y 2021. En declaraciones presidenciales y gubernamentales se encontraron los siguientes encabezados frente a las movilizaciones que se dieron en horas de la noche: “El presidente Duque ofreció recompensas de \$10 millones para quien dé información sobre vándalos” (Revista Semana, 2021), “Duque dijo que hoy en algunos lugares se vio ‘vandalismo criminal’” (El Tiempo, 2021), “Vándalos no representan el espíritu de los marchantes colombianos. Tras el paro nacional, el jefe de Estado prometió mano dura contra el vandalismo.” (Revista Portafolio, 2019), “Paro: ¿los vándalos están ganando la partida?” (Revista Semana, 2021). Tras dichos ejemplos el Estado colombiano identificó y categorizó a quien él determinó como el enemigo interno. Se encontró presente en el análisis la categoría lingüística de “resistir” a los vándalos, Martínez (2016) refiere: “el concepto de resistencia pareciera significar un acto reactivo que se mide a través de la cantidad de fuerza que pueda expresar un grupo social, en un momento histórico concreto y en la evidencia de haber sido capaz de subyugar” (p. 109), es decir, que existe un discurso frente a la resistencia desde una connotación bélica sin la posibilidad de pensar en dicho campo desde expresiones diversas y múltiples. De tal modo, se crean narrativas o discursos sociales para que se avalen y acepten estas formas bélicas de intervención y se respalden las decisiones tomadas fuera del ámbito constitucional (como el acudir a la fuerza militar en un escenario urbano), pero que se presentan como necesarias para mantener el orden preestablecido que se quiere mostrar como perdido, según el Estado, en las horas de la noche. Frente a lo mencionado Leone (2012), realiza una breve introducción a la semiótica de la protesta realizando los siguientes interrogantes

¿Por qué la protesta se desencadena en ciertas circunstancias y no en otras? ¿Qué mueve los individuos, los grupos, los pueblos a soñar un estado de cosas diferente, a enterarse de lo inadecuado de sus propias existencias, a producir lenguaje y acción para cambiarles las señas? [...] ¿Qué es lo que hace surgir en algunos el aliciente de la protesta, y qué empuja, al revés, otros a callarse, soportar, aceptar? ¿Y cómo se construyen las modalidades de la protesta, según qué normas, recurrencias e innovaciones? (p. 161-162)

Frente a los anteriores cuestionamientos, surge el análisis del estallido social en Colombia durante los años 2020-2021 y que, desde los discursos mediáticos

frente al paro Nacional en las movilizaciones nocturnas, se logran identificar categorías lingüísticas con alto contenido político persuasivo, que han generado polarizaciones frente a la imagen del protestante nocturno. Por un lado en fuentes como: Semana, AS Colombia, BluRadio y El Tiempo, se identifican categorías para referirse a los manifestantes como *vándalos* y frente al hecho de la protesta se identifican “nos están ganando la partida” (Semana, 2021), “Paro Nacional: protestas, bloqueos y marchas del 15 de junio” (AS Colombia, 2021), “Paro nacional 5M: saqueos y disturbios en Ciudad Bolívar, Bogotá” (El Tiempo, 2021), “Vándalos instalaron ‘peaje’ entre Kennedy y Bosa, en Bogotá: al que no paga le rompen los vidrios” (Bluradio, 2021), “Noche de violentos desmanes en Bogotá: vándalos la emprendieron contra el Supercade de Suba” (Noticias Caracol, 2021).



Álvaro Uribe Vélez

@AlvaroUribeVel

Terrorismo de vándalos destruyen en Pereira

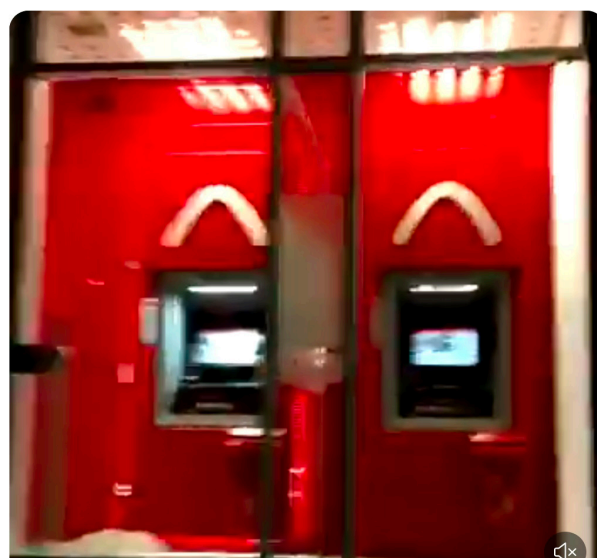


Figura 1

Fuente: Twitter [@AlvaroUribeVel]

<https://twitter.com/alvarouribevel/status/1387945426066739206> (2021).

Nota: Tweet del expresidente Álvaro Uribe Vélez frente a la protesta nocturna llevada a cabo en la ciudad de Pereira.

Con los ejemplos anteriores se evidenciaron connotaciones negativas de discursos de miedo, terror, muerte y violencia en las calles del país referentes a la protesta nocturna. Por otro lado, prensa internacional y alternativa como: El País, Defender la libertad.com, BBC NEWS y La República, hacen narraciones frente

a “Colombia: Brutalidad policial contra manifestantes” (Human Rights Watch, 2021), “El arte en las protestas nocturnas” (UN Central, 2021), “Colombia marcha pacíficamente en el séptimo día de movilizaciones” (France 24, 2019), “Sistema de información de agresiones a la protesta social” (Defender la libertad.com, 2020); estas lecturas del estallido logran exponer un discurso de denuncia desde una perspectiva contraria al manejo discursivo estatal de un mismo fenómeno social.



Figura 2

Fuente: Revista Semana, Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=369827021049589> (2020)

Nota: “Hemos sido extremadamente débiles en judicializar a los vándalos” [fotografía] debate de Revista Semana con secretario de seguridad y justicia de la ciudad de Cali en torno a las protestas sociales

De los resultados del rastreo del corpus informativo analizado, se puede establecer que aquellas piezas informativas hegemónicas pueden presentar variables como: los intereses políticos particulares de quienes emiten los discursos o a la percepción subjetiva de los y las periodistas que hacen el seguimiento de la noticia. De la misma manera, los hechos criminalizantes que, a través de los medios se ha hecho a los manifestantes, son prueba de estigmatización y persuasión a la subjetividad:

La Campaña Defender la Libertad: Asunto de Todas y las organizaciones que en ella se agrupan, rechazamos rotundamente la continuidad de la práctica de abuso de poder del Estado a través de montajes judiciales en contra de personas defensoras de derechos humanos, ambientales, territoriales y de la naturaleza. (Defender la libertad, 2021)

Así mismo, de los estudios realizados sobre el seguimiento de los casos de montajes judiciales se encontró que “los datos de la investigación arrojan que del total

de casos (10.471), solo 853 jóvenes (8,1%) tuvieron un juicio y, de ellos, apenas 491 fueron hallados culpables” (Consejo de redacción, 2019). Los montajes judiciales se han intentado instaurar como la estrategia del Estado para contrarrestar e instaurar las prácticas defensivas legítimas, así como apropiación simbólica de velatones por parte de la policía y marchas convocadas por el Estado denominadas Marchas por la vida haciendo uso de camisetas blancas.

Con ello, es importante analizar los procesos de significación y comunicación que se tejen en piezas informativas alrededor de la protesta, entender el lenguaje de la protesta y esta, a su vez, como lenguaje que produce un entramado semiótico capaz de construir subjetividades colectivas, los signos, las expresiones verbales, las imágenes con las cuales se difunde el evento o el hecho noticioso que llevan a identificar las posturas discursivas de lo legítimo e ilegítimo en las expresiones sociales. Para comprender el marco de análisis semiótico, Leone (2012, p. 163) refiere: “[...] se podría decir que la semiótica estudia todo lo que puede ser utilizado para protestar. El lenguaje de la protesta”.

Se puede inferir, entonces, que los medios comunicativos han tenido un papel representativo en la formación de discursos y significación de la noche en Colombia. De la misma manera, lo explica Pérez (2008 citando a Lotman, 2001) al definir la semiótica de la comunicación como una: “disciplina que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico” (p. 18), es decir que las piezas comunicativas difundidas por medios locales autorizados y medios alternativos independientes suponen un sistema simbólico cultural que en esa producción mediática “ofrecen una perspectiva interpretativa de la realidad”. (Hernández y Finol, 2012, p. 559)

Se podría realizar un paralelo entre la relación política y estratégica de cargar negativamente a la noche en la historia, Delumeau, (2002) afirma: “Las letras clásicas y la Biblia durante mucho tiempo conjugaron sus efectos para inducir en los espíritus el temor y la noche” (p. 14), es decir que las connotaciones frente a la noche representan características encarnadas en la creación de estereotipos a manera de prejuicios para dotar de significado el discurso de la construcción del enemigo en la ciudad.

Por tanto, la estereotipación de la noche remite a relaciones de poder, pues: “cada epíteto o forma de dominación tiene alta carga de segregación y discriminación que muestran ante todo jerarquías sociales y diferentes distribuciones de poder” (Delumeau, 2002, p. 201), o sea que los análisis semióticos frente a los discursos sociales construidos en los medios masivos de comunicación, son según Courtés (1991) una pieza de

enunciación que puede ser portadora de significación donde se resguarda una intencionalidad, ello puede relacionarse con las representaciones, el lenguaje y la sociedad que trastocan las distintas esferas de la vida humana. En este sentido, se instauran prácticas cotidianas, unidades lingüísticas, ritos, modos de ocio, trabajo, educación, política, economía y valores instaurados.

Giro espacial: los territorios y la noche



Figura 3

Fuente: : Cuenta de twitter "Guajira le habla al país" [@laguajirahabla]. <https://twitter.com/laguajirahabla/status/1453899501345857586/photo/1> (2021)

Nota: Velatón de caravana de la guajira durante protestas sociales.

Continuando con la línea de los llamados giros teóricos de la segunda mitad del siglo XX, el giro espacial ha sido uno de los más recientes, siendo propuesto por primera vez en las décadas de los años 80 y 90 (fuente).

Esta propuesta en las ciencias sociales ha sido especialmente desarrollada bajo los presupuestos teóricos del geógrafo Edward Soja, en textos como *The socio-spatial dialectic* (1980) y *Postmetrópolis* (2000), en los cuales enfatiza la necesidad de espacializar los procesos sociales y pensar la idea de lugar como constituyente de lo social, y no únicamente como una consecuencia o un receptáculo de este (Soja, 1980, citado por Quesada, 2016). Este enfoque implica una diversificación de los agentes sociales de estudio, así como sus intereses. El giro espacial aparece como un contrapeso, inicialmente desde la geografía, a partir del abandono histórico del pensamiento espacial por parte de los estudios sociales; los mismos que habían implantado una supremacía del pensamiento temporal. En este punto, es importante recalcar que esta propuesta no pretende un desplazamiento de los marcos históricos interpretativos, económicos, políticos, etcétera, sino

una complejidad de estos en torno a las espacialidades de los sujetos y su accionar en lo público.

Dicha perspectiva es esencial para analizar el desarrollo de la protesta social durante la noche en el país, pues no solo hay cambios y continuidades en las localizaciones, sino también unas intervenciones en el espacio mismo que generan transformaciones en las experiencias territoriales frente a lo nocturno, en este caso en el marco de los años 2020-2021 en Colombia. Hegemónicamente en Bogotá, en el Centro Histórico de la ciudad, que también es el espacio de gobierno, y vías neurálgicas como la Carrera Treinta, la Carrera Séptima y el desenlace de las marchas en la Plaza de Bolívar, han sido los puntos legitimados colectivamente para las movilizaciones. Su uso y horas proyectadas para las movilizaciones en el día implicaban en muchas ocasiones que un segmento de la población resultara excluido, debido a que habitantes de las periferias de la ciudad (trabajadores con horarios diurnos o personas con dificultades para recorrer distancias extensas dentro de la ciudad) en varias ocasiones no tuvieron la oportunidad de participar en dichos actos y se vieran afectados. Los medios de comunicación registraron, los llamados, cacerolazos (forma de protesta en la que los manifestantes emplean elementos como ollas o diferentes artefactos domésticos para simbolizar la homogenización de la inconformidad a través del ruido metálico que emiten al ser golpeados) que se dieron de forma conjunta pero espontánea en diferentes barrios de la ciudad y a nivel nacional. Varios medios de comunicación registraron estos eventos así: "Con el cierre de las protestas en contra de la reforma tributaria, varios ciudadanos en diferentes barrios de Bogotá comenzaron a hacer *cacerolazos* desde sus casas, continuando con las jornadas de protestas de este miércoles" (El Tiempo, 2021, sp.) pero también diferentes plataformas sirvieron como detonante para esta participación y para el seguimiento de estas actividades durante la noche como las diferentes convocatorias vía Facebook y medios locales invitando a vecinos a estos encuentros.

El espacio público de la protesta social se amplió en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín a contextos más barriales y locales, lo que generó una democratización de este. de estas particulares maneras, es que la noche adquiere importancia en su relación con el espacio público, en tanto "activo físico de la ciudad que funge como lugar de reunión de la gente sin tomar en cuenta género o condición socioeconómica" (Bojórquez y Ángeles, 2021, p 58).

Ahora bien, desde el año 2019 se han presentado unos cambios en las espacialidades de la movilización nocturna que han sido capaces de reterritorializar (Haesbaert, 2013) la protesta social. Los cacerolazos disipados por toda la ciudad incentivaron un encuentro entre las comunidades barriales y conjuntos residenciales que

apropiaron un lugar para participar haciendo uso de expresiones políticas e inclusivas para muchos trabajadores que retornaban a sus hogares.

Es un caso similar el de las llamadas velatones (acción de varias personas que usan un espacio público para encender velas en horas de la noche como forma de protesta) que son muestra del cambio de la resignificación de las “experiencias de lugar” (De Teresa, 2001) que se estudian en gran medida, a partir del giro espacial en donde se transforman y adquieren otras identidades colectivas sobre los territorios en contraparte con las identidades relacionadas con la institucionalidad, la autoridad y en ocasiones con el miedo. Un ejemplo de ello, puede ser la toma por parte de la ciudadanía de los Comandos de Atención Inmediata de la policía (CAI) distribuidos por Bogotá y que se han presentado en diferentes ciudades y municipios del país, descentralizando estas intervenciones de la capital. En Cali, por ejemplo, se presentaron varios focos en los cuales los ciudadanos se organizaron luego de las jornadas laborales.

En la primera línea tenemos relevos, hay gente que salió de trasnochar y se fue a laborar. Ellos llegan en la noche y se arman los turnos, los bloques, se planifica la seguridad. Tenemos un bunker y de ahí procedemos a que descansen, los que estuvieron el día resistiendo. Claro, hay estrategias militares con el fin de que aprendamos. Estamos dispuestos al diálogo, estamos dispuestos, pero también estamos dispuestos a la guerra. (Castillo, 2020, p. 114)

Las resistencias y defensivas estuvieron presentes en la protesta social nocturna con el accionar de colectivos como la llamada “primera línea” que puede clasificarse dentro de los repertorios de lucha disruptivos, es decir, “todas aquellas tácticas que buscan alterar el funcionamiento rutinario de la sociedad a través de acciones que intencionalmente buscan generar un daño físico a objetos o personas”. (Barrera y Hoyos 2020, p. 167). Bajo esta modalidad, se organizaron grupos que se enfrentaron directamente a la fuerza policial, con instrumentos que los mismos manifestantes adquirirían o realizaban, así lo explica un integrante de la primera línea para el medio internacional CNN (2021): “[...] una caneca de basura o una lata cualquiera puede convertirse en un escudo para nosotros”.

Ahora bien, respecto a las dinámicas de lo nocturno en otros lugares, hay una relación entre la propuesta trialéctica espacial³ de Lefevre que vincula el espacio vivido (contacto directo con el espacio), el espacio percibido (formas materiales) y el espacio concebido

(espacio conceptualizado), respecto a las construcciones de representación de los espacios nocturnos que se han reforzado históricamente como lugares de miedo, donde la esfera pública se ve controlada, en tanto la construcción de referentes de inseguridad, criminalidad y la falta de luminosidad como variable directa de amenaza (Delumeau 2002).

Incluso, desde actos que sistemáticamente son violentos, en estas protestas sociales hubo respuestas que pretenden reafirmar el espacio público nocturno como peligroso o contrario a los conceptos de civilidad, civismo o civilización del Estado moderno. Fue lo que sucedió en el año 2019 con el pánico colectivo generado en diferentes ciudades con aparentes incursiones ilegales por parte de grupos de personas que ocultaban su identidad a diferentes conjuntos residenciales de propiedad horizontal mayoritariamente. No es fortuito que haya sido de manera resaltada en estos lugares, pues son los que históricamente se han empezado a legitimar desde lo institucional como modelo de ciudadanía organizada en el espacio urbano (Castro-Gómez, 2005).

La noche también representó un espacio para organizar a la ciudadanía en torno al temor por el ataque a las zonas residenciales. En redes sociales abundaron los mensajes en relación con este hecho. *Tuits* como: “Todas las personas que viven en ciudad verde por favor están intentando robar el cc prado verde y también quieren entrar a los conjuntos de la ciudadela” (Tokio 99s, 2019), o “Desde las 5:00pm los conjuntos de Tintal nos organizamos para cuidar y resguardar nuestra seguridad, como la policía no existe nos tocó con palo en mano y dividir guardias para esta noche.” (Liam, 2019).

Los *tuits* anteriores son muestra de que en la descentralización de lo espacial durante la protesta social se pueden evidenciar también las tensiones entre ideas de miedo en lo urbano en barrios como Siloé, en Cali, que han sido asociados con representaciones de vandalismo, incluso se refuerza la noche como escenario de terror con situaciones como apagones de luz sistemáticos. Pero también aquí hay unas resistencias que involucran esta trialéctica espacial: lo físico, lo social y lo mental. La apropiación física del espacio también atraviesa una puesta en escena de los actores sociales que lo habitan y que lo construyen, pero que a la vez son constituidos por el mismo. Mediante apropiaciones de la dimensión física del territorio, se generan resistencias al afianzar lazos de identidad territorial en estos barrios donde el giro espacial y sus posteriores apuestas, como la de Nogué y Vela (2017), y la articulación entre pensamiento geográfico y teoría de la comunicación, dan un punto de partida para establecer relaciones entre estas espacialidades y su dimensión mental-afectiva.

En eventos como velatones nocturnas en lugares donde se ha vivido la violencia en el territorio se ponen en juego tanto la exteriorización de sentimientos

3 Concepto que Lefebvre (1974) expuso y posteriormente retomó Soja (1996)

de impotencia, tristeza o empatía como un llamado a *iluminar el territorio que se pretende oscurecer*.

Como espacio de conflicto social, la noche se inscribe en una serie de estructuras de poder, la teoría política también tiene puentes en común con lo espacial. Autores como Adrián Velázquez (2013) se han concentrado en el rastreo de esta relación. Siguiendo al autor, para la década de 1950 hay unos esfuerzos importantes por parte de la Internacional Situacionista por problematizar el espacio desde “el ámbito de la teoría política” (p. 173). Para los situacionistas se presenta la vida cotidiana como un espacio de fuga en la relación tiempo-mercancía del capitalismo. Este desarrollo de una teoría política va a relacionarse directamente con el concepto de Espacio vivido, Velázquez (2013) al respecto, cita a Vaneigem (2008):

La ventaja del punto de espacio vivido estriba en escapar en parte al sistema de condicionamiento generalizado; su inconveniente, en no ser nada para sí mismo. El espacio de la vida cotidiana desvía un poco de tiempo en beneficio propio, lo aprisiona y se lo apropia. (p. 268).

En la práctica política, entender la sociedad como espacios de lucha, permite entender las disputas en los territorios por el control y la representatividad de lo político dentro de los procesos de protesta que se presentan en la noche, esto quiere decir que se habla de una multiplicidad de actores que se apropian políticamente del espacio utilizando diferentes formas de representatividad y presencia en el mismo.

Desde la práctica política también entra en disputa la criminalización de la noche, como ya se había mencionado, lo cual implica “un entramado jurídico/político/social que permite que la protesta social sea mirada como un factor de delito” (Viegas, 2005, p. 4) En espacios delimitados, no sólo en términos geolocalizables, sino también por representaciones del delito, se pretendió despojar a los mismos de su carácter productor de protesta social. Según el informe de Indepaz en alianza con Temblores ONG (2021), en el año 2021 entre 28 de abril hasta el 28 de junio y en el marco de la protesta social nocturna se presentaron 1832 detenciones arbitrarias y 1468 casos de violencia física por parte de la fuerza pública, casos registrados en su mayoría en ciudades capitales del país.

En lo nocturno también se profundizaron las respuestas por parte del Estado desde diferentes dimensiones. Un ejemplo, fueron los procesos masivos de imputación de cargos de terrorismo y daño a bien ajeno que se dieron en mayor volumen en escenarios de la noche. Verbigracia, Human Rights Watch presentó un informe en el cual se dan a conocer casos como el de jóvenes detenidos por la quema del Palacio de Justicia

de Tuluá ocurrido en horas nocturnas, en donde las únicas pruebas de la fiscalía consistieron en testimonios policiales y aunque el fiscal presentó, en ese momento, el cargo de terrorismo bajo la argumentación de que los protestantes constituían una turba no se mostró evidencia de que hubiesen actuado “de forma coordinada entre sí o con otros manifestantes” (Human Rights Watch, 2021).

Si bien estos casos se dieron en todas horas, la cantidad de detenciones ilegales fueron considerablemente más altas luego de las 6:00 pm. Otra respuesta fueron los continuos toques de queda que se presentaron a nivel nacional. El 28 de abril del 2021, la alcaldesa de Bogotá, invitó a la ciudadanía a retornar a sus casas a las 2:00 p.m., también se prestó el servicio de Transmisión hasta las 5:00 p.m., hora en que inició el toque de queda. (Asuntos Legales Portal. 2021)

Asimismo, hubo respuestas violentas y fuera del marco de la legalidad por parte de fuerzas estatales como el uso desmedido de armas por parte del escuadrón antidisturbios ESMAD en las diferentes manifestaciones que se recrudecieron en horas de la noche. Según La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CCCT), entre las noches del 3 y 4 de mayo en la ciudad de Cali hubo un uso desmedido de armas de largo alcance por parte del ESMAD que violó los acuerdos internacionales del uso de éstas dejando un número indeterminado aún de heridos y víctimas fatales (CCCT. 2021).

El abuso policial en el país en estas horas se pudo evidenciar en el caso de la reacción de la ciudadanía por la muerte del abogado Javier Ordoñez el 8 de septiembre del 2020, a manos de la policía en un CAI (Comandos de Atención Inmediata, estaciones de la Policía Nacional de Colombia) del barrio Villa Luz. La respuesta a este hecho fue la reapropiación de espacios de dominio policial como los CAI por parte de habitantes de los barrios en donde se produjeron velaciones y homenajes después del caso. En la noche del 9 de septiembre de dicho año hubo protestas masivas no sólo en Bogotá como epicentro del hecho violento, sino que se presentaron en ciudades como Bucaramanga, Neiva y Cali. Pero también se ejercieron vías de hecho por parte de la ciudadanía como vidrios rotos y grafitis en las paredes de estos CAI, incluso algunos terminaron quemados. Dicha noche terminó en fuertes enfrentamientos en diferentes puntos. No se generó únicamente en lugares donde tradicionalmente se presentan estas respuestas violentas como estaciones de transporte público o vías principales, sino que también se trasladó a los diferentes barrios y puntos de la ciudad. Al respecto el periódico El Espectador (2020) publicó: “en medio de las manifestaciones de rechazo por el asesinato de Javier Ordoñez tras un evidente abuso policial, que terminaron en disturbios y una violencia generalizada

que dejó 9 muertos en Bogotá y 521 heridos, de estos 261 policías”.

Este tipo de análisis de los medios tradicionales polarizaron los protestantes en dos bandos: los que llamaron vándalos, a cuya lucha y acciones despojaron de legitimidad; y los manifestantes pacíficos, que marchan durante el día y no generan violencia haciendo así una invitación a la ciudadanía a no salir de sus hogares en horas de la noche a través de la estigmatización. Esta versión se contrastó con el seguimiento en diferentes momentos y lives de redes como Twitter o Facebook.

Frente a las muertes reportadas ese 9 de septiembre por la Alcaldía de Bogotá, información respaldada por Naciones Unidas (2020), se habla de 11 personas asesinadas en manos de la policía. En una de las crónicas del portal Cuestión Pública, se evidencia que no fueron únicamente manifestantes las víctimas de estos asesinatos y que diferentes formas de violencia policial lograron ingresar a espacios barriales de todo tipo en la noche:

Muy cerca, Christian Andrés Hurtado, de 27 años, también en Ciudad Verde, Soacha, hacia las 10 p.m. preguntó a su esposa qué hacía falta para el desayuno del día siguiente. — Voy a hacer sándwich, pero no te preocupes, mañana lo compro. — No, yo lo voy a comprar — respondió Christian. Se cambió su pijama por una sudadera y salió en busca de los ingredientes del desayuno. De esa ida a la tienda, Christian nunca más regresó. Murió luego de recibir impactos de bala frente a la Estación de Policía de Ciudad Verde. Su familia aún no tiene certeza de cuántos. (Cuestión Pública, 2020)

Conclusiones

En relación con el anterior análisis y a la luz de los giros teóricos planteados, se puede preguntar: ¿qué quedó de los giros? Se evidenció que la protesta social nocturna ha transformado la misticidad de la noche en una serie de oportunidades de colectividad, unidad, comunidad y tejido en red que abre nuevos espacios de manifestación a diversas participaciones y expresiones sociales, ello a partir, de la resignificación política territorial en lo urbano, las resistencias ante los discursos totalizantes a través de la subversión de la imagen y las nuevas representaciones simbólicas. Aquí terminan coexistiendo líneas de fuga que desde lo local han impulsado la toma de espacios y la marcación de estos en torno a memorias colectivas de la protesta social. Con esto se quiere decir que, de las intervenciones artísticas y que de los actos de plasmar símbolos, imágenes o representaciones, se presenta una gama de factores que permiten la reconstrucción de tejido y brindan herramientas para aquellos ciudadanos que no generan unas relaciones participativas con las centralidades ya

constituidas de la protesta.

Los giros presentados, semiótico y espacial, son un ejemplo de las posibilidades de relaciones interdisciplinarias en los estudios sobre la movilización ciudadana nocturna ya que, de manera conjunta, permiten identificar y comprender las continuidades y nuevas formas de ejercicio de la protesta social en Colombia; pues esta no responde únicamente a una esfera (por ejemplo, la económica) sino que hay una multiplicidad de dimensiones que no se pueden segmentar para el abordaje de estos procesos en su totalidad.

En este caso, la dimensión lingüística, la imagen y la espacialidad, remiten a entender de diversas maneras el escenario nocturno, el cual ha sido poco analizado en los estudios sobre movimientos sociales en el país. Esta preocupación por no fragmentar la realidad social de las protestas y de las particularidades de las expresiones locales (que terminan uniéndose a procesos estructurales de la sociedad), implica que existen puntos de encuentro y que en ocasiones se presentan difusos en estas esferas sociales. De tal manera que se dan dinámicas en las que el análisis de lo lingüístico no se puede desligar del geográfico o existe una fuerte relación de la construcción de lo semántico y de la imagen.

Se ha logrado identificar, a partir del análisis discursivo y espacial de la noche, que la construcción del miedo como imagen de esta, permite comprender las particularidades del fenómeno social de la protesta y el sustrato de sentido colectivo que se otorga desde los medios de comunicación masiva. Visto desde allí, se pueden entrever las relaciones de poder, represión, significación y estigmatización, a partir de unidades significantes que entretejen el entramado semiótico en Colombia, es decir, en los contextos urbanos contemporáneos; incluso las reacciones hegemónicas a la protesta social también se mueven en estos campos y hacen uso de las formas de representación de la realidad que estos mismos ofrecen para responder a procesos de transformación o expresión de inconformidad desde lo ciudadano.

Las construcciones semánticas de los medios capaces de asociar el terror y lo no civilizado a lo nocturno, la focalización de territorios del miedo que buscan controlar y deshabitar como forma de control de la protesta, por ejemplo, ciertos sectores y barrios en las ciudades. Por lo cual sería un error asumir que estos giros teóricos no contribuyen a la lectura de escalas más amplias de la relación de la protesta, sus causas y actores, en este caso desde lo nocturno.

El análisis presentado frente a las manifestaciones sociales en sus distintas maneras de expresión en el estallido social remite a la comprensión de las narrativas emergentes desde distintos sectores de la sociedad.

Se logró evidenciar en los corpus analizados (desde la prensa formal e informal y el uso y apropiación del

espacio) una polarización política que legitiman las salidas armadas y el conflicto social y político que existe en Colombia desde hace más de cinco décadas. Delumeau (2002) afirma que para lograr la deconstrucción de los miedos implantados hace falta una reflexión y un proceso de racionalización que sea una tarea social como un desafío interpretativo de las ciencias humanas y sociales.

Finalmente, se han podido visibilizar categorías simbólicas que influyen en la conducta social y en la percepción de la realidad que se han difundido por distintos canales de comunicación. Martín-Baró (1989, citado por Villa-Gómez, et al, 2020) afirma: "se desarrolla un proceso psicosocial donde las posturas se reducen a dos esquemas opuestos y excluyentes entre sí; referenciando como negativa la conducta contraria a la del grupo de pertenencia" (p. 20), es decir, se presentan unas constantes exclusiones según divergencias políticas e ideológicas en la identificación de un enemigo. Ello da cuenta de las construcciones colectivas de los conflictos y de las maneras en que las subjetividades nacen, se construyen y constituyen identidad en el territorio.

Es evidente que la construcción de paz tiene un panorama heterogéneo de carencias y hostilidades que dejan dudas, preguntas, vacíos en la comprensión de la realidad social. Existe una polifonía simbólica. En este orden de ideas, se resalta el importante valor de la construcción colectiva de la reconciliación y la urgente necesidad para la apertura a espacios de diálogo democráticos y de participación ciudadana. Por ello, se resalta la formación crítica y reflexiva de situaciones actuales que lleven a la armonía con el derecho constitucional de la protesta social pacífica. Se hacen imprescindibles, como sugieren Gready y Robins (2020) la reconciliación y construcción de la paz que no pueden ser factibles sin la posibilidad de los espacios de participación ciudadana en los procesos dialógicos de acuerdos políticos y sociales.

Estos giros teóricos evidencian no solo continuidades en las dinámicas de las protestas sociales en el país, como lo son el uso de la criminalización de esta, la justificación de la intervención Estatal de forma violenta bajo la idea del "vándalo" o el papel de los medios de comunicación, sino también lugares nuevos de resistencias como lo son las redes sociales, los encuentros barriales masivos o la descentralización de los territorios de resistencia en lo urbano y rural.

El reconocer la complejidad de estos procesos desde diferentes dimensiones como lo espacial territorial y lo semiótico, posibilitan el camino hacia la paz y la reconciliación de la sociedad colombiana y así mismo dar nombre a los actores que intervienen en la movilización social.

Referencias

- Archila, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. CINEP/ICHAN.
- As.com (16 de junio del 2021). *Paro Nacional: protestas, bloqueos y marchas del 15 de junio*. https://colombia.as.com/colombia/2021/06/15/actualidad/1623769946_594240.html
- Barrera, V. y Hoyos, C. (2020). ¿Violenta y desordenada? Análisis de los repertorios de la protesta social en Colombia. *Análisis político*, 33(98), pp. 167-190.
- Blu Radio. (junio 11 del 2021). Vándalos instalaron 'peaje' entre Kennedy y Bosa, en Bogotá: al que no paga le rompen los vidrios. *Blu Radio*: <https://www.bluradio.com/blu360/bogota/vandalos-instalaron-peaje-entre-kennedy-y-bosa-en-bogota-al-que-no-paga-le-rompen-los-vidrios>
- Bojórquez J. y Ángeles M. (2021). Protesta social y espacio público en tiempos del neoliberalismo autoritario en América Latina. Entre la represión y la regulación. *Revista Contexto*, 15, pp. 55-70.
- Castillo L. (2020). Arde Cali, sucursal del cielo y capital mundial de la salsa En. *Pensar la resistencia: mayo del 2021 en Cali y Colombia*. *Cidse* (pp. 95-125). Universidad del Valle.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo de Redacción. (2019). Criminalización de la protesta social estudiantil: en datos e historias. *CDR*: <https://consejoderedaccion.org/noticias/criminalizacion-de-la-protesta-social-en-datos-e-historias>
- Courtés, J. (1991). Cuestiones Previas y Perspectivas. En P. Sánchez. (Ed). *Análisis semiótico del discurso*. Del enunciado a la enunciación. (pp. 15-55). Editorial Gredos S.A. https://drive.google.com/file/d/1Wxwxjpp7tPHif-HYWZkjWoila-Q1kSmU7/view?fbclid=IwAR1NdNn6ohR36cXpb7aGvq6x-Z9pFrQwQZKoc_din-MH9RrQXMF7Bz6CmUWg
- Delumeau, J. (1978). El miedo a la noche. En M. Armiño. (Ed.) *El miedo en occidente*. (pp 89-99). Taurus.
- Delumeau, J. (2002). El miedo en la ciudad. En M. Villa. (Ed). *El miedo, reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. (pp. 9-159). Corporación región. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/region/reflexiones.pdf>
- Dotta, J. (2015). La Visualidad como Objeto: El giro pictórico y los estudios de la cultura visual. *Revista Dixit*, 22, pp. 38-49. doi: <https://doi.org/10.22235/d.voi22.380>
- El Tiempo (29 de abril del 2021). Jornada de paro nacional termina con cacerolazos en Bogotá. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/bogota-comienzan-cacerolazos-en-bogota-584607>
- El Tiempo (5 de mayo del 2021). Paro nacional 5M: saqueos y disturbios en Ciudad Bolívar, Bogotá. *El Tiempo*: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/paro-nacional-5-de-mayo-movilizaciones-bloqueos-y-marchas-para-hoy-586117>

- Elboj, C. y Gómez, J. (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Revista Acciones e investigaciones sociales*. 8(12), 77-94.
- Gabriel, S. (2020). Algunos conflictos de las imágenes en el marco del giro icónico. Esbozos de una ontología a partir de Paul Ricoeur. *Escritura e imagen*, 16, pp. 155-172. doi: <https://doi.org/10.5209/esim.73031>
- Gready, P. y Robins, S. (2020). Transitional Justice and Theories of Change: Towards evaluation as understanding. *International Journal of Transitional Justice*, 14, pp. 280-299. Doi: [10.1093/ijtj/ijaa008](https://doi.org/10.1093/ijtj/ijaa008)
- GuajiraLeHablaAlPaís. [@laguajirahabla]. (28 de octubre del 2021). Velatón de caravana de La Guajira [Tweet] Twitter <https://twitter.com/laguajirahabla/status/1453899501345857586/photo/1>
- Haesbaert, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Hans, B. (2015). Imagen, édiun, cuerpo: un nuevo acercamiento a la iconología. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 20, pp. 153-170. doi: https://doi.org/10.5209/rev_CIYC.2015.v20.49382
- Hernández, J. y Finol, J. (2012). La ideología del discurso mediático de violencia y muerte: una aproximación semiótica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. 21(3), pp. 557-583.
- Human Rights Watch. (9 de junio del 2021). *Colombia: Brutalidad policial contra manifestantes*. <https://www.hrw.org/es/news/2021/06/09/colombia-brutalidad-policial-contra-manifestantes>
- Indepaz, Temblores ONG. (2021). *Cifras De La Violencia En El Marco Del Paro Nacional 2021. Informe Público. (Informe N°003)*. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/06/3.-INFORME-VIOLENCIAS-EN-EL-MARCO-DEL-PARO-NACIONAL-2021.pdf>
- Jiménez, C. (2021). *Causas, preliminares y actualidad del conflicto social en Colombia*. Otras Voces en Educación.
- Lefebvre, H. (1974). *La Producción del Espacio*. Capitán Swing Libros S.L. <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio>.
- Légrand, C. (1988). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Leone, M. (2012). Breve introducción a la Semiótica de protesta. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, pp. 161-173. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2012.v17.39262
- Liam. [@wil_siaz]. (22 de noviembre del 2019). Organización de vecinos en conjuntos residenciales [Tweet] Twitter. https://twitter.com/wil_siaz/status/1198027515190751232?s=20
- Marín, A. y Rivera, M. (19 de septiembre del 2020) Así fue la horrible noche de protestas y muerte en Bogotá. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/bogota/asi-fue-la-horrible-noche-de-protestas-y-muerte-en-bogota-articulo/>
- Martínez, C. (2016). Ciudadanías en resistencia: el acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de resistencia social. *Polisemias*, 22, pp. 22-109
- Mejía, L. (9 de abril del 2021). Abuso policial y violencia: en memoria de a quienes hemos perdido durante las movilizaciones sociales. *Cuestión Pública*. <https://cuestionpublica.com/en-memoria-victimas-mortales-abuso-policial-violencia-movilizaciones-sociales/>
- Morales, P. (28 de abril del 2021). El paro nacional desencadenó en una ola de vandalismo en las principales ciudades. *Asuntos Legales*. <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/asi-transcurre-el-paro-nacional-en-medio-de-toques-de-queda-marchas-y-disturbios-3160873>
- Nogué, J. y Vela J. (2017). La contribución del paisaje visual en la generación de marcas territoriales. *Revista Bage*, 74, pp. 143-160. doi: <https://doi.org/10.21138/bage.2448>
- Noticias Caracol. (2021). *Noche de violentos desmanes en Bogotá: vándalos la emprendieron contra el Supercade de Suba*. https://www.youtube.com/watch?v=ZE7PNablon0&ab_channel=NoticiasCaracol
- Pardo, D. (22 de noviembre del 2019). Paro nacional en Colombia: 3 factores inéditos que hicieron del 21 de noviembre un día histórico. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50520302>
- Perelman, M. (10 de diciembre 2010). *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina*. [Ponencia]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5482/ev.5482.pdf
- Perelman, M. (4 de noviembre del 2009). *V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales*. [Ponencia]. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. <https://www.aacademica.org/000-089/62.pdf>
- Pérez, H. (2008). Hacia una semiótica de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 8, pp. 35-58.
- Porta, E. y Saur, D. (2008). Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13(37), pp. 657-664. Argentina: Editorial
- Portafolio. (noviembre 21 del 2019). Los vándalos no representan el espíritu de los marchantes colombianos'. *Revista Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/paro-nacional-somos-un-gobierno-que-escucha-y-que-construye-duque-535807>
- Quesada, F. (2016). El giro espacial. Conquista y fetiche. *Revista Europea de Investigación en Arquitectura*, 05(09), pp. 155-170.
- Rodríguez, E. (2021) La construcción de una narrativa de la memoria histórica como proceso político. *Historia y memoria*, 21, pp. 109-135. doi: <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9892>.
- Schmitt, C. (2009). El concepto de lo político. En R. Agapito. (Ed). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial S.A.
- Semana. (mayo, 2021). El presidente Duque ofreció recompensas de \$10 millones para quien dé información sobre vándalos.

- Revista Semana*: <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-presidente-duque-ofrecio-recompensas-de-10-millonarios-para-quien-de-informacion-sobre-vandalos/202141/>
- Semana. (mayo, 2021). Paro: ¿los vándalos están ganando la partida? *Revista Semana*: <https://www.semana.com/nacion/articulo/paro-los-vandalos-estan-ganando-la-partida/202157/>
- Soja, E. (1980). The socio-spatial dialectic. *Annals of the Association of American geographers*, 70(2), pp. 207-225.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-imagined Places*. Blackwell Publishing.
- Suba Alternativa. (10 de septiembre del 2019). *Se reportan cacerolazos en diferentes barrios de Suba. Suba alternativa*. <https://www.subaalternativa.co/ultima-hora-comienza-cacerolazo-en-barrios-de-la-localidad>
- Tokio. [@Tokio_99s]. (22 de noviembre del 2019). Invasión de conjuntos territorial [Tweet] Twitter.
- Uribe, A. [@AlvaroUribeVel]. (29 de abril del 2021). Terrorismo de vándalos en Pereira. [Tweet]. Twitter <https://twitter.com/alvarouribevel/status/1387945426066739206>
- Velásquez, M. (5 de julio del 2021). ¿Qué es la primera línea de las protestas en Colombia y qué es lo que piden? *CNN Español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/07/05/que-es-la-primer-linea-de-las-protestas-en-colombia-y-que-es-lo-que-piden/>
- Velázquez, A. (2013). Espacio de lucha política: teoría política y el giro espacial. *Argumentos*, 26(73), pp. 175-195.
- Vich, V. (2021). *Políticas culturales y ciudadanías: estrategias simbólicas para tomar las calles*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210610112723/Politicasy-culturales.pdf>
- Viegas, F. (2005). La Construcción Concreta Y Simbólica De La Criminalización De La Protesta Social. *Revista Question*, 1(8), pp. 1-8.
- Villa-Gómez, J., Velázquez-Cuartas, N., Avendaño-Ramírez, M. y Barrera-Machado, D. (2020). El papel de los medios de comunicación en la fabricación de recuerdos, emociones y creencias sobre el enemigo que facilitan la polarización política y legitiman la violencia. *El Ágora USB*, 20(1), doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.4642>



12

DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19613>



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano.
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

RESEÑA

Trascendencia y alcance del fotoperiodismo de Jesús Abad Colorado en su exposición “El Testigo”

Natalia Blandón Ruíz¹ 
Colombia

Para citar: Blandón-Ruiz, N. (2022). Reseña. Trascendencia y alcance del fotoperiodismo de Jesús Abad Colorado en su exposición: El Testigo *Ciudad Paz-ando*, 15 (2), 152-157. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19613>

¹ Estudiante de comunicación social y periodismo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: nblandonr@correo.udistrital.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1412-3696>

Oriundo de la ciudad de Medellín, Jesús Abad Colorado es un fotoperiodista que ha retratado el conflicto armado en Colombia, dejando con su obra testimonio del territorio aportando de esta manera a la construcción de memoria y paz. Él ha recorrido los más remotos y olvidados rincones del país con su lente, haciendo un importante trabajo en conjunto con las víctimas de la guerra cuyo resultado ha sido el exponer las diversas caras del conflicto. Siendo este último un fenómeno que tuvo gran impacto en su vida personal, pues sus abuelos fueron víctimas de la violencia bipartidista y su familia del desplazamiento forzado (BBC News, 2016).

El inicio de su obra se vio marcado por el contexto social de los años 80 en un Medellín perteneciente a un país históricamente dividido, caracterizado por el auge del narcotráfico, la flaqueza institucional, la muerte sistemática como herramienta de guerra, la fundación de grupos paramilitares y el aumento progresivo de la violencia (Museo Casa de la Memoria, s.f.). En este contexto, Jesús Abad, estudió Comunicación Social en la Universidad de Antioquia y comenzó su trabajo como reportero en 1992, oficio que se prolongó durante más de 25 años.

Su obra, que ha tenido una gran trascendencia en la construcción de paz y la reconciliación del pueblo colombiano gracias a los aportes que ha significado a la visibilización de la crudeza de la guerra en el país, se caracteriza por contener fotografías en blanco y negro que, según él, son los colores de la memoria y el duelo, esto es que: "Representan el congelamiento del tiempo para las víctimas de la guerra, el color puede agredir en situaciones de dolor y de violencia" (Colorado, 2018). En este mismo sentido, el alcance de su trabajo radica principalmente en el proceso dialógico realizado con las comunidades y víctimas que han sufrido de una guerra injustificada.

Jesús Abad tomó desde fotografías que retratan situaciones tan íntimas como las de familiares llorando hasta otras más descarnadas que muestran la realidad de los cuerpos de sus muertos, retratando así la desesperanza, la esperanza y el perdón de las víctimas. Asimismo, ha retratado los espacios de la guerra, iniciando con esto un proceso de metamorfosis ya que permite ver que el paisaje (social y geográfico) también ha quedado marcado por las heridas de la violencia, como también que este debe ser resignificado con la intención de progresar hacia la construcción de paz. Consecuente con lo anterior, Jesús Abad suele volver a los escenarios de fatídicos sucesos. En entrevista para el medio español El País, el autor menciona:

Yo nunca he pensado el periodismo como un espectáculo, como chiva. Siempre siento que estoy viendo lo que vivió mi familia en el desplazamiento y en el dolor. Y uno quiere saber qué pasó con la gente. Yo he

visto mucha gente enterrada en las montañas. Sé que muchos van al fondo del río, o en el caso del Pacífico colombiano ahí están, en el mar, en Buenaventura o en Tumaco. Esa es la guerra. Yo vuelvo para buscar la vida. No me puedo quedar solamente con una fotografía del dolor. Son imágenes que nos tienen que marcar, pero deben servir para generar reflexión. (Torrado, 2019)

Desde luego, la obra de Jesús Abad es valiosa para entender los procesos de violencia en Colombia y tener una perspectiva diferente del conflicto armado, pues permite a los habitantes del territorio ser testigos al igual que él de la guerra que ha azotado al país durante mucho tiempo. De la misma manera lo es para seguir edificando la paz, construyendo la memoria, darle validez a la vida del otro y a la subjetividad que construye la alteridad, como también para no permitir que los actos de violencia se sigan repitiendo.



Figura 1. El testigo del conflicto armado colombiano
Fuente: *El Tiempo* (2019)². Fotografía de Santiago Saldarriaga.

Perspectiva del conflicto armado a través de su obra

El Testigo: Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado; así se titula la actual exposición de la obra del artista, ahora ubicada en el Claustro San Agustín en la ciudad de Bogotá. Allí se recopila su trabajo desde el año 1992 hasta el 2018, juntando así más de 500 fotografías, apoyadas de recursos audiovisuales, estadísticas, cifras, mapas y extractos de estudios realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

Esta presentación, que fue abierta al público por primera vez en 2018, está dividida en cuatro salas con temáticas diferentes: i. 'Tierra callada' cuenta el dolor

² <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/el-testigo-del-conflicto-armado-colombiano-411296>

que sintieron los víctimas de desplazamiento forzado; ii. 'No hay tinieblas que la luz no venza' muestra el duelo de las familias que han buscado y esperado incansablemente el regreso de sus seres queridos desaparecidos; iii. 'Y aun así me levantaré' expone los estragos y la destrucción que han sufrido los civiles en el marco de la guerra en lo que se denomina fuego cruzado; y iv. 'Pongo mis manos en las tuyas' que aborda la esperanza, las manifestaciones por la paz, las desmovilizaciones y los procesos de reconstrucción del tejido social (García y Quevedo, s. f.).

El Testigo emprende la tarea de exponer, si no todas, diversas caras del conflicto armado, lo que incluye el abandono estatal. No obstante vale decir que es, sobre todo, la exposición de los rostros de las víctimas del conflicto, esto es de aquellos que han sentido el dolor en su propia piel y perdido sus tierras, que siguen buscando a sus familiares desaparecidos; personas a quienes se les ha negado su dignidad siendo su vida misma mancillada, pero que siguen a la espera de la paz.

Si bien esta exposición trata sobre el trabajo de Jesús Abad, la realidad es que significa más que eso. Se trata, en cambio y sobre todo, de lo que la violencia política e ideológica le ha dejado por décadas a las comunidades de Colombia, y con esto del cataclismo ocasionado por las acciones violentas perpetradas por las guerrillas, paramilitares y militares. También se trata de la resistencia de las gentes que han tenido que huir, de las que han vuelto, de las que han marchado y también de las que han creído en el perdón como herramienta fundamental para la paz.

Esta obra permite reconocer el hecho de la guerra por medio de la fotografía, transgrediendo con esto las maneras tradicionales de hacer periodismo en el país, o por lo menos las establecidas como cotidianas, esto es un periodismo plagado de responsabilidad que no se lucra del sufrimiento de los colombianos y que rescata a las víctimas de la violencia del olvido; con todo esto colabora, indudablemente, a la construcción de la paz nacional: el reconocimiento de lo sucedido es el primer paso para adentrarse en procesos de reconciliación. De la misma manera ayuda a quienes no han sido víctimas directas de la guerra a ponerse en los zapatos de los que sí y, con ello, a dejar de lado la injusticia prerrogativa que nos ha dividido a Colombia históricamente.

Como lo mencionaba Francisco de Roux, presidente de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, en el Foro 'El periodismo frente al Informe Final de la Comisión de la Verdad':

Colombia es como un cuerpo, como país y como nación, que tiene los brazos quemados en el Chocó, las piernas reventadas en el Caribe, el corazón roto en el Centro del Sur de Bolívar, la cara quemada en Machuca, los ojos arrancados en el Sur de Nariño, la vagina reven-

tada en Tierralta y el espíritu acabado en Vaupés y en las comunidades indígenas del Amazonas. (2022)



Figura 2. Caño Limón – Coveñas
Fuente: Jesús Abad Colorado (1998)³.

El testigo como herramienta para la reconstrucción de la memoria colectiva

Algunos elementos fundamentales en la construcción de la paz son tanto la memoria como hacer uso de ella. En Colombia la memoria permite edificar un sentido del presente comprendiendo el pasado, esto es que permite la reflexión y la discusión profunda sobre el génesis, desarrollo y perspectivas del conflicto armado colombiano. En este sentido, en el de memoria, las fotografías de Jesús Abad permiten reconocer que el país es una nación fratricida.

La severidad de la violencia de la guerra ha significado cicatrices en las víctimas y en los territorios del país, y Jesús Abad se ha encargado de capturar tales marcas para instalarlas en la memoria colectiva de la nación. La cicatriz queda como muestra de una herida o algo que se ha quebrantado. Así, como elemento semiótico, la cicatriz recuerda que hubo una herida pero así mismo que hubo una sanación.

En el marco de un proceso de memoria, la cicatriz es fundamental ya que es el elemento que permite reconstruir la herida, el daño, pero también recordar que esta sanó y de qué manera lo hizo. Es, pues, un elemento significativo que permite a las víctimas hacer memoria y reconstruir el tejido social, enfatizando en aspectos claves como lo son el recuerdo, el olvido y la no repetición.

La cicatriz es un componente importante para la reconstrucción del tejido social y esto puede ser analizado en dimensiones tan dispares como la metáfora

³ <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/jesus-abad-colorado-el-fotografo-de-las-victimas-en-colombia-317176>

y la psicológica, hasta la espacial y la física. A continuación un breve ejemplo: el caso de una joven de 18 años que fue secuestrada y abusada sexualmente por integrantes de las Autodefensas Unidad de Colombia. Posteriormente, sus agresores marcaron uno de sus antebrazos con siglas de la organización ilegal (AUC). Las marcas de la agresión fueron instaladas en todo su cuerpo y mente, y la cicatriz obrará sobre su memoria ya para olvidar o para recordar; de la misma manera, el país tendrá la cicatriz de la violencia, en este caso particular de la violencia sexual como arma de guerra, grabada en su historia (Morales, 2019).



Figura 3. Medellín - Antioquia
Fuente: Jesús Abad Colorado (2002)⁴.

Las cicatrices tienen gran impacto en la reconstrucción de tejido social debido a que son un elemento que da paso a recordar lo sucedido y con ello a esclarecer los hechos, como también a narrarlos de manera alterna a las versiones oficialistas y con ello a favorecer el proceso de perdón por parte de las víctimas; son elementos que se instalan o no en la memoria, esto es como recuerdos u olvidos, pero que en este marco social aportan a las garantías de no repetición.

Y, aun así, me levantaré.

Fragmento de poema de Maya Angelou,
adaptado para la exposición El Testigo (2018)

Podrás escribirme en la historia
con tus amargas, torcidas mentiras,
podrás aventarme al fango
y aun así, como el polvo, me levantaré.

Esta es una obra que pretende fotografiar la historia y recoger testimonios de quienes vivieron el conflicto de primera mano, acercándose siempre a la verdad de lo sucedido, esto es de los relatos de las víctimas. Así

mismo, el Testigo funge como un documento de investigación sobre el conflicto armado colombiano: Jesús Abad da testimonio, a partir de su trabajo periodístico, de la guerra colombiana y con ello de muchas de las dimensiones sociales y políticas que permitieron su génesis, como también aquellas que se han antepuesto y trabajan por la paz.

Puedes dispararme con tus palabras,
puedes herirme con tus ojos,
puedes matarme con tu odio,
y aun así, como el aire, me levantaré.

En el año 2022 el Informe Final de la Comisión de la Verdad reveló que 450.664 personas perdieron la vida a causa del conflicto armado durante 1985 y 2018, cifra da cuenta de las muertes de civiles y combatientes, aunque se estima que fueron muchos más (Comisión de la Verdad (2022)). La guerra en Colombia no se puede pasar por alto, ser desconocida, ni tampoco olvidada, ya que ha venido dejando por mucho tiempo infinidad de cicatrices en el país, sus territorios y habitantes.

De las barracas de vergüenza de historia
yo me levantaré
desde el pasado enraizado en dolor
yo me levantaré
soy un negro océano, amplio e inquieto,
mandado, me extiende, resisto sobre la marea.

Con todo, El testigo es solo una parte del conjunto de historias, rostros, nombres y sentires de la experiencia social de la guerra colombiana. En baluarte de un periodismo serio y crítico que se antepone a unas tradiciones que han terminado por naturalizar la violencia a través de los medios de comunicación. Es pues un registro que servirá para conocer y (re)conocer la barbarie como parte de la memoria colectiva del país. Menciona la curadora de la exposición, María Belén Sáez de Ibarra:

Necesitamos que toda la sociedad apoye el proceso de reconstitución del tejido social, que realmente entendamos que estamos en un posconflicto, que respetemos las instituciones de justicia transicional, y que podamos avanzar en este proceso para que la guerra no vuelva. (Colorado, 2018)

Esto es, reconocernos, aceptar el pasado, perdonar, comprender el presente y reconstruirnos en conjunto para vivir en una Colombia sin zozobra.

Dejando otras noches de temor, de terror
me levantaré
a un amanecer maravillosamente claro

⁴ <https://plazacapital.co/debate/3492-el-cuerpo-femenino-territorio-de-guerra>

me levantaré
brindando los obsequios legados por mis ancestros,
yo soy el sueño y la esperanza del esclavo.
Me levantaré
Me levantaré
Me levantaré.



Figura 4. La marcha del ladrillo. Granada, Antioquia
Fuente: Jesús Abad Colorado (2001)⁵.

A manera de conclusión, conocer la exposición del Jesús Abad Colorado convierte al espectador en testigo, nunca mejor dicho, de la guerra en Colombia, de sus diferentes dimensiones. Les hace partícipes de la experiencia social de la violencia: observar los rostros cansados, dolidos y leer los testimonios hace sentir el yugo de la guerra que padecieron miles de campesinos, afrocolombianos, indígenas y poblaciones muchas que habitan en el olvido de la impunidad. El Testigo lleva al espectador a un viaje, difícil pero necesario, que transita por lugares de la memoria de la violencia nacional como lo son la Iglesia de Bojayá, la Comuna 13 de Medellín, el pueblo de Granada y los rincones más remotos e invisibles de la Colombia profunda.

⁵ <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/jesus-abad-colorado-el-fotografo-de-las-victimas-en-colombia-317176>

Referencias

- BBC News. (2016). Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, fotógrafo que mejor retrató el dolor de la guerra en Colombia. *BBC*: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Colorado, J. A. (2018). *El Testigo. Patrimonio cultural de la Universidad Nacional de Colombia*. <http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/internas-claustro/2018/el-testigo.html>
- Comisión de la verdad (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Foro «El periodismo frente al Informe Final de la Comisión de la Verdad»* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AlA2xnonikM&t=2214s&ab_channel=Comisi%C3%B3ndelaVerdad
- García, C. y Quevedo, D. (s. f.). «El testigo» de Jesús Abad Colorado, una exposición para la memoria. U Tadeo. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/el-testigo-de-jesus-abad-colorado-una-exposicion-para-la-memoria>
- Maya, N. (2018, 23 abril). "Mis fotografías son un manifiesto contra el olvido": Jesús Abad Colorado. *Hacemos Memoria*. <https://hacemosmemoria.org/2018/04/23/mis-fotografias-son-un-manifiesto-contra-el-olvido-jesus-abad-colorado/#:~:text=La%20mayor%C3%ADa%20de%20fotograf%C3%ADas%20de,de%20dolor%20y%20de%20violencia%E2%80%9D>
- Museo Casa de la Memoria. (s. f.). *Década de los 80*. Recuperado 30 de junio de 2022, de <https://www.museocasadela memoria.gov.co/medellin/decada-los-80/#:~:text=A%20comienzos%20de%20los%20a%C3%B1os,y%20corrupci%C3%B3n%2C%20auge%20del%20narcotr%C3%A1fico%2C>
- Saldarriaga, S. (2019). Sin título [Fotografía]. *EL TIEMPO*. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/el-testigo-del-conflicto-armado-colombiano-411296>
- Torrado, S. (2019). Jesús Abad Colorado: "Mis fotografías tienen que generar reflexión, no sed de venganza". *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/10/04/actualidad/1570203851_185291.html



13

DOI: [https://doi.org/ 10.14483/2422278X.19540](https://doi.org/10.14483/2422278X.19540)



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CIU
DAD
PAS
ANDO

ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



RESEÑA

Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles: Víctor Vich

Jairo Crispín¹ 
Colombia

Para citar: Crispín, J. (2022). Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles: Víctor Vich. *Ciudad Paz-ando*, 15 (2), 158-161. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19540>.



Vich, V. (2021). *Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles*. CLACSO.

¹ Trabajador Social, Universidad Nacional de Colombia. Escritor e investigador social independiente. Director: Editorial Comunitaria Multiverso/ Bogotá, Colombia. Correo: jcrispin@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8530-4964>

El libro *Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles*², escrito por el Doctor en Literatura Hispanoamericana de la Georgetown University y profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Víctor Vich, es una obra que invita a pensar y dialogar respecto al cómo las políticas culturales han sido decisivas para intervenir, cambiar y construir políticas públicas en el contexto del Perú. La obra reseñada es una publicación de la colección TEMAS del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Este último, a través de la Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, busca democratizar y generar conocimiento abierto a partir de la descarga libre y gratuita de material fruto de investigación en formato digital a través de su página web³. La publicación consta de 10 artículos de ensayo, un colofón y unas notas sobre el autor.

El primer ensayo hace de introducción y prólogo para el libro y se titula "La necesidad del arte: políticas culturales para recuperar lo público y lo común". En el mismo, Víctor Vich propone abordar la lectura del libro a partir de tres principios secuenciales: i) el capital hoy es el marco totalizante de la experiencia histórica, ii) existe hoy una tendencia al debilitamiento de la vida pública y iii) el significado de la vida social siempre se encuentra en disputa, por ello se debe buscar el construir un nuevo "sentido común" y una sociedad diferente.

En el segundo artículo de ensayo, "¿Qué es un gestor cultural? (En defensa y en contra de la cultura)", el autor plantea que la acción política y el activismo como figuras de acción deben replantearse desde la academia y las calles, ya que las políticas culturales necesitan reflexionar sobre su transversalidad para retomar la cultura como un problema social cotidiano. Lo anterior debido a que hemos construido culturas en donde la desigualdad y la corrupción han terminado por naturalizarse. En ese sentido, las políticas culturales en la actualidad deben sostener como objetivo el reorganizar lo cotidiano y buscar construir una nueva cultura o hegemonía cotidiana en donde la gestión cultural sea un dispositivo de la organización social y un sistema de producción simbólico en función de que la sociedad pueda reflexionar sobre ella misma.

Si el Estado tiene como misión el construir políticas culturales que se articulen desde la cotidianidad a las necesidades de la población, desde la sociedad civil entonces debemos analizar que el gestor(a) cultural se está convirtiendo en un(a) tecnócrata que administra proyectos. Para transformar esta situación, que menciona Vich puede resultar indeseada, se propone que los y las gestoras culturales deben formarse desde cuatro identidades - habilidades a desarrollar en los procesos

pedagógicos: la etnográfica, la curaduría, la militancia y la administración.

"Políticas culturales y jornada laboral" es el título del tercer apartado. Allí Vich analiza que el capitalismo maneja nuestro tiempo para generar ciertas ganancias, pero como sistema no administra la tecnología para proporcionar tiempo libre: hoy trabajamos acelerados y a su vez la desigualdad social crece, en ese sentido la tecnología no garantiza calidad de vida a la mayoría. Por ello, se hace imperativo que cualquier proyecto de política cultural en construcción demande la reducción de la jornada de trabajo para que la ciudadanía pueda desarrollarse integralmente.

Respecto a lo anterior, en el contexto peruano Carlos Tovar ha introducido este debate en la discusión política, planteando argumentos de corte histórico, económico y político. Entre los históricos propone que la jornada laboral en el país nunca ha sido algo estable, ya que desde el siglo XX se ha ido reduciendo poco a poco. Sin embargo, con la desregularización neoliberal del trabajo la jornada laboral hoy se ha acrecentado hasta llegar a una jornada de doce horas diarias de trabajo. Desde los argumentos económicos, citando a Stiglitz, Tovar plantea que la demanda laboral no crece porque tampoco lo hace el empleo ni los salarios; así, el capital termina acumulándose en el sector financiero que vive de la especulación, genera crisis económicas y por consiguiente despidos masivos.

Según Vich, otro argumento económico propuesto por Tovar versa sobre la necesidad de reducir la jornada laboral respecto a la tendencia decreciente de la tasa de ganancia ya que a largo plazo el "capital constante" no crece exponencialmente como el "capital variable". Ahora bien, al analizar la propuesta de Tovar, Vich observa que no solo son estos argumentos los que pueden fundamentar la necesidad de reducir la jornada laboral. Citando a Amartya Sen y Arturo Escobar, el autor esgrime que también existen argumentos sociales en dicha empresa ya que hay que trascender el economismo tecnocrático para poder expandir la libertad del ser humano. No obstante, citando a Lafargue y a Byung-Chul Han, Vich aclara que este es un proceso en donde es preciso analizar que en las sociedades contemporáneas hoy se constituyen sujetos que siempre quieren trabajar más y se autoexplotan hasta llegar al cansancio.

En el cuarto artículo de ensayo, titulado "Políticas culturales y género", Víctor Vich toma el caso de la movilización social de mujeres "Ni una menos" y del colectivo "Ciudadanías X: activismo cultural y derechos humanos" en el Perú, para mostrar cómo desde la movilización y la intervención pública se puede iniciar la transformación de los imaginarios patriarcales en una sociedad. Si bien las luchas de género eran casi inexistentes hasta finales del siglo pasado en el territorio peruano, luego de tres décadas se ha avanzado legalmente aunque, hay que

2 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210610112723/Politicasculturales.pdf>

3 <http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/>

reconocerlo, la violencia sigue agravándose y las cifras estadísticas son cada vez más altas. En ese sentido, para Vich las prácticas simbólicas pueden convertirse en una gran herramienta de transformación social y además base para la construcción de las políticas públicas.

En “Políticas culturales para combatir la corrupción” el autor propone hacer una lectura crítica al significado de la corrupción como “cultura”, ya que la misma se ha normalizado a tal punto que hoy se establece como hábito en la vida cotidiana en el Perú. En ese sentido, la academia de ese País se ha propuesto el abordar el tema de la corrupción que se ejerce desde de la “autoridad patronal” y las autoridades estatales. Sin embargo, estas prácticas “culturales” heredadas del colonialismo, permiten observar la debilidad histórica del ejercicio de la autoridad como un orden injusto que tiene sus cimientos en un modelo económico desregulado, que además sostiene un capitalismo antisocial que favorece los intereses privados por encima de los públicos: la corrupción es un tema que tiene que ver con la cultura. El autor cierra este ensayo ilustrando la intervención del artista Emilio Santisteban y su performance: “El desatorador”.

En el sexto ensayo, “Políticas y medio ambiente”, Vich analiza que en Perú el 70% de los conflictos sociales son causados por la minería, como también la relación de tal situación con el asesinato de más de 300 personas en el país en los últimos años en el marco de la protesta social. Así, categorías como el “desarrollo” y el “progreso” vienen siendo fuertemente cuestionadas ya que el extractivismo no ha traído beneficios, sino dramáticas consecuencias medioambientales en los territorios de la república peruana. En ese sentido, el autor ilustra tres casos de intervenciones callejeras que desde el arte denuncian la destrucción natural que ha traído a los territorios del país el llamado “crecimiento económico” capitalista.

En “Políticas y racismo”, séptimo artículo, se expone como las primeras ordenanzas contra el racismo aparecieron tardíamente en Lima en el segundo lustro del siglo XXI. Vich habla sobre como en el país el racismo es económico y se encuentra racializado, ejemplificado con la implementación de la política de flexibilización laboral denominada el “cholo barato”, la cual ha beneficiado intereses empresariales transnacionales y a un régimen de “trabajo forzoso” o “esclavitud moderna”.

El octavo artículo de ensayo se denomina “Políticas culturales y políticas lingüísticas”. Allí el autor plantea que en el Perú si bien se hablan más de 40 lenguas a lo largo y ancho del territorio, estas en el mayor de los casos son desconocidas por la población ya que no son fáciles de escuchar fuera de los contextos rurales. Más de la mitad de estas lenguas se encuentran hoy en peligro de desaparecer. Es claro que la gestión de

las lenguas en el Perú a través de la historia política ha tenido escasa voluntad para buscar su conservación y difusión. Lo anterior es preocupante ya que las lenguas muestran la diversidad cultural de una nación y son recursos para la construcción de Estados democráticos pluriculturales en el mundo. Para el autor las lenguas tradicionales se han visto en el país como obstáculos para la “modernización”; situación que ha empezado a cambiar debido a la presión de aprendizajes acumulados en la escuela y el ejercicio de la docencia, así como el activismo de los maestros, la acción de algunos lingüistas, como también las luchas y voluntad de los y las hablantes para promulgar la Ley de Lenguas, la cual sostiene que todas las lenguas originarias son oficiales en los territorios del país.

En antepenúltimo ensayo, denominado “Políticas culturales y derechos humanos”, analiza la entrega del informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y con ello la memoria del conflicto, con el fin de colaborar a la generación de una nueva concepción de la política y construir una mejor documentación y comprensión de la historia nacional. Vich presenta dos experiencias sobre la importancia de estas intervenciones: primero aborda la experiencia del “Museo Itinerante de Arte por la Memoria”, y posteriormente expone la experiencia del “Archivo Personalizable” creado por Verónica Zela, una de las experiencias de memoria más interesantes producidas en este País.

Finalmente, “Políticas culturales y patrimonio” plantea que a lo largo de la historia del Perú la pérdida y destrucción del patrimonio ha sido una constante: la falta de políticas culturales para resguardarlo de las tradiciones a través de los planes de desarrollo ha cobrado un gran saldo cultura ahora olvidada. En ese sentido se debe evaluar la necesidad de entender al patrimonio cultural como un dispositivo que debe renovarse desde sus usos y significados. El autor del libro termina citando el caso del proyecto “Intangible”, ubicado en el departamento de la Libertad, que ha sido liderado por Carlos Orillo Puga. En esta zona, que ha sido declarada patrimonio intangible, la invasión por parte de traficantes de tierras viene ocasionando la destrucción de diversas evidencias arqueológicas que yacen en el lugar. En consecuencia, este proyecto ha denunciado la destrucción del patrimonio histórico de la nación a la vez que da cuenta de un proceso de restauración simbólica por parte de la población del territorio al proponer nuevas formas de gestión del patrimonio prehispánico desde ejercicios de intervención artística y el activismo social comunitario.

Referencias

Vich, V. (2021). *Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles*. CLACSO.



14

DOI: [https://doi.org/ 10.14483/2422278X.19614](https://doi.org/10.14483/2422278X.19614)



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS


CIU
DAD
PAS
ANDO

ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X



RESEÑA

Para lograr una cultura para vivir en Paz - Hallazgos y Recomendaciones. Informe Final de la Comisión de la Verdad

Miguel Ángel Bernal Parada¹ 
Colombia

Para citar: Bernal-Parada, M. A. (2022). Para lograr una cultura para vivir en Paz - Hallazgos y Recomendaciones. Informe Final de la Comisión de la Verdad. *Ciudad Paz-ando*, 15 (2), 162-168. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.19614>.



Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Para lograr una cultura para vivir en Paz en: *Hallazgos y Recomendaciones*. Informe Final. Hay futuro si hay verdad. Comisión de la Verdad.

¹ Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Doctor en Estudios Culturales: Memoria, Identidad, Territorio y Lenguaje, Universidad de Santiago de Compostela - Université Rennes 2. Docente de vinculación especial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: maparadab@udistrital.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4677-0006>

La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición (CEV), como una de las tres entidades que integra el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición² establecido en el *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016), presentó el 28 de junio de 2022 ante la sociedad colombiana y la comunidad internacional el *Informe Final. Hay futuro si hay verdad* (CEV, 2022b), en un acto público que incluyó la entrega personal de tal documento al presidente y la vicepresidenta de la República de Colombia electos para el periodo 2022-2026 Gustavo Francisco Petro Urrego y Francia Eleina Márquez Mina.

El Informe, compuesto por diez volúmenes en donde se “[...] abordan las diferentes dimensiones el conflicto” (CEV, 2022a, p. 16), presenta el resultado de la labor emprendida por la CEV durante el ejercicio de su mandato, el cual inició en mayo de 2018 y se prolongó a lo largo de tres años y ocho meses, bajo el liderazgo de un grupo de once comisionadas y comisionados designados para esta tarea³ presididos por el sacerdote jesuita Francisco de Roux⁴. En tal labor, contaron con “.. colaboradores, equipos de trabajo y presencia en todos los departamentos del país, así como personas voluntarias en otros países” (CEV, 2022b, p. 12), e implementaron una metodología investigativa que incluyó diálogos, entrevistas, testimonios, encuentros con víctimas y actores del conflicto, así como con diversos sectores sociales, que se complementaron con el análisis de cientos de informes allegados a su despacho que permitieron establecer los hallazgos, recomendaciones y conclusiones respectivas.

La presente reseña se sitúa específicamente en el volumen del informe final que se titula *Hallazgos y recomendaciones* y de manera particular en el octavo capítulo de la segunda parte que se refiere a las recomendaciones “Para lograr una cultura para vivir en paz” (CEV, 2022b, p. 881), toda vez que esta es la sección del Informe en donde se ubican las referencias sobre el

sistema educativo, las cuales se incluyen de manera puntual en el subtítulo “8.1. Educación para la formación de sujetos que vivan en paz” (CEV, 2022b, p. 886). Allí se plantean múltiples referencias sobre el rol que puede desempeñar la educación en la transformación cultural y la formación de sujetos alrededor de la paz, aspecto que se constituye en el objeto de análisis de esta reseña.

En el marco de referencia sobre la caracterización de dicha transformación cultural, la CEV señala que este es un ámbito que hace parte del proceso de transición de una sociedad hacia la paz, que de acuerdo con las características del trasegar del conflicto armado interno colombiano requiere una reflexión sobre la manera en que las diversas formas de violencia se han incorporado y normalizado en la cultura nacional incidiendo en los comportamientos ciudadanos cotidianos.

En contraste, la Comisión también plantea que algunas de las alternativas para la modificación de estas prácticas requieren la configuración de un mundo simbólico y cultural que se fundamente en narrativas, valores y relacionamientos éticos, en donde se valore la diversidad étnica, de género, política, ideológica y cultural existente en el país. En este sentido se otorga relevancia a la promoción de la inclusión y participación de sectores poblacionales que son reconocidos por la CEV como “históricamente excluidos”, entre los cuales se encuentran el campesinado, las mujeres, las personas LGBTIQ+ y los pueblos étnicos (CEV, 2022b, p. 885). Asimismo, se recalca la importancia de garantizar la no repetición de hechos de violencia y violaciones de los Derechos Humanos como las ocurridas en el contexto y con ocasión del conflicto armado interno en Colombia, aspectos que se conciben como fundamentales para poder convivir en sociedad y hacer realidad una cultura para vivir en paz.

La estructura del octavo capítulo de la segunda parte del Informe Final. *Hallazgos y recomendaciones*, al referirse al campo cultural además del sector educativo, alude a otras entidades o instituciones que hacen parte del ámbito eclesiástico, comunicativo y de gestión cultural, respecto a las cuales menciona que han cumplido una labor determinante en la formación ciudadana, así como también en la creación y recreación cultural (CEV, 2022b, p. 883); función que han desempeñado históricamente realizando sus respectivos aportes al conjunto de la sociedad.

Adicionalmente, en la presentación de este capítulo, la CEV procede a exponer una serie de consideraciones que son comunes a estas instituciones, para señalar luego recomendaciones generales y específicas que se dividen en tres secciones. Inicialmente las correspondientes al sistema educativo, luego las relacionadas con el sector cultural y finalmente las que atañen a los medios de comunicación, las iglesias y las

² Las otras dos entidades que componen este sistema son la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad para la Búsqueda de Personas Dadas por Desaparecidas (UBPD).

³ Patricia Tobón Yagarí; Ángela Salazar; Alejandra Miller; Lucía González; Marta Ruiz; Alfredo Molano Bravo; Alejandro Valencia Villa; Carlos Martín Beristain; Saúl Franco y Carlos Ospina.

⁴ Durante este tiempo se presentaron tres situaciones que modificaron la conformación inicial de la CEV, por una parte, debido al fallecimiento del comisionado Alfredo Molano Bravo (octubre, 2019), y de la comisionada Ángela Salazar (agosto, 2020), quienes fueron sustituidos por Alejandro Castillejo Cuéllar y Leyner Palacios Asprilla, respectivamente. Y por otra parte, por la renuncia del comisionado Carlos Ospina, mayor retirado del Ejército y líder de la Asociación Colombiana de Militares Víctimas del Conflicto Armado, hecho que se presentó un mes antes de la publicación del Informe Final (mayo, 2022).

comunidades de fe que son ubicadas en una misma parte. A continuación solamente se hace alusión al contenido correspondiente al sector educativo que en sus recomendaciones generales expone, entre otros aspectos, lo siguiente:

..el sistema educativo que tiene un rol fundamental en la configuración de sociedades pacíficas y democráticas, pues en él se desarrollan prácticas y se abren espacios de socialización a través de los cuales se imparte a las personas herramientas esenciales, conocimientos básicos, valores y aptitudes que les permiten fortalecer su identidad, comprender la complejidad y la diversidad de su propia sociedad y desenvolverse en ella. [...] la Comisión considera que es necesario que el sistema avance en una reflexión amplia que tenga como centro la pregunta sobre el tipo de sujetos que es necesario formar para garantizar la convivencia pacífica. (CEV, 2022b, p.883)

A propósito de lo anterior, aunque la Comisión señala y valora algunas de las diversas iniciativas que han tenido lugar en el sector educativo colombiano alrededor de la paz, la memoria, y la reparación integral, es oportuno señalar algunos de los referentes normativos que han fundamentado este proceso histórico en el País durante las últimas décadas, de manera particular como parte de los procesos de paz con las insurgencias, reformas tendientes a la democratización, o la desmovilización, desarme y reintegración de grupos paramilitares, según se precisa enseguida.

De forma reciente, uno de los avances normativos que surgió en el marco del Proceso de Paz de La Habana fue la promulgación de la ley 1732 de 2014 y su decreto reglamentario 1038 de 2015, que fundamentan la Cátedra de la Paz en Colombia y establecen dentro de su estructura y contenido, entre otras temáticas, la resolución pacífica de conflictos, la memoria histórica y la historia de los acuerdos de paz nacionales (Decreto 1038 de 2015, art. 4), así como el objetivo de “[...] crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz” (Ley 1732 de 2014, art. 1, parágrafo 2).

Sobre la asociación entre educación y paz también se registran antecedentes normativos en el proceso derivado de la Asamblea Nacional Constituyente del año 1991, en donde participaron representantes de cuatro insurgencias que establecieron procesos de paz con el Gobierno Nacional en ese momento histórico: el Movimiento 19 de abril (M-19), el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), quienes junto a los demás sectores políticos y sociales designados promulgaron la Constitución Política Nacional de 1991; documento que al referirse al

derecho a la educación plantea: “La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (ANC, 1991, art. 67).

Posteriormente este artículo constitucional fue ratificado y ampliado en la Ley General de Educación, que incluyó como parte de la enseñanza obligatoria en las instituciones educativas escolares: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Ley 115, 1994, art. 14).

En el mismo sentido, otras legislaciones complementarias provenientes de la justicia transicional en los procesos de desmovilización paramilitar, como la Ley de Justicia y Paz 975 de 2005, o las proferidas para el restablecimiento de los derechos de las víctimas del conflicto, como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, también “[...] aluden a la necesidad de llevar a cabo un trabajo educativo en torno al conflicto armado en Colombia como parte de la política estatal” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 188).

En el caso de esta última legislación, por ejemplo, como parte de las medidas de satisfacción y las garantías de no repetición se incluyen, entre otros aspectos, el restablecimiento de la dignidad de las víctimas y la promoción del derecho a la verdad según se refiere en los dos siguientes artículos:

Acciones en materia de memoria histórica [...] 7 El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Ley 1448, 2011, art. 145)

[...] Garantías de no repetición (..) e) La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica (Ley 1448, 2011, art. 149).

De manera consecutiva, el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad, y la Prevención y Mitigación de Violencia Escolar” estableció entre sus objetivos “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad

democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos” (Ley 1620, 2013, art. 4.3).

Al examinar la normatividad citada se puede exponer que estos postulados coinciden con la perspectiva del concepto de educación para la paz, en el cual según Casas-Casas et al. (2009, p. 18) “...engloba prácticas cuyos objetivos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana, como la tolerancia, el respeto y la defensa de derechos”. No obstante, se omiten elementos fundamentales que pueden ser planteados desde la perspectiva de la pedagogía crítica tales como el cuestionamiento de las estructuras de poder o “...la justicia social y la democracia, como alternativas para abordar las diferencias y las desigualdades” (Arias, 2016, p. 243). Este último componente es, justamente, otro de los aspectos que señala la CEV entre sus recomendaciones generales al plantear lo siguiente:

[...] se sugiere hacer énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos y memoria que, aunque ya se abordan de diversas maneras en las acciones del sistema educativo, es importante garantizar que los esfuerzos se hagan de manera efectiva, integral y con enfoques diferenciales. De allí la importancia de que el proceso se fundamente en la participación de las comunidades e instituciones educativas. (CEV, 2022b, p. 884)

Según lo referido, estos objetivos encuentran relación con algunos de los componentes temáticos que han incluido generalmente los programas de educación para la paz en la experiencia internacional tales como: “educación para la comprensión internacional; educación para los derechos humanos; educación intercultural; educación para el desarme; y educación para el desarrollo” (Casas-Casas, Salamanca y Otoya, 2009, p. 34), los cuales se complementan con los siguientes propósitos establecidos en el decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz:

[...] deberá fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Decreto 1038, 2015, art. 2)

A propósito de la enunciación en este apartado sobre la memoria histórica y de acuerdo con la perspectiva crítica, se recalca que “El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro” (Sánchez, 2014, p. 23), de manera que,

como señala este último autor, puede cumplir una función liberadora a partir del trabajo con la memoria histórica, aunque también es oportuno advertir sobre posibles variaciones que pueden orientarse en un sentido contrario: “En nuestra historia nacional los “odios heredados”, abusando de las funciones de la memoria, sirvieron durante mucho tiempo de desencadenantes de nuestras guerras” (Sánchez, 2014, p. 17). En consecuencia, esboza la siguiente proposición que también puede aplicarse en el caso de la mencionada Cátedra:

[...] un gran esfuerzo de historia crítica, de contextualización, que ponga los acontecimientos bélicos del pasado en relación con los otros acontecimientos de las estructuras sociales y de poder del presente [...] Lo que hay que retomar es un trabajo de crítica de los ideales, valores y principios que han hecho de la guerra la forma dominante de construcción de nuestra identidad nacional. (Sánchez, 2014, p. 18)

De manera complementaria la CEV concluye sus recomendaciones generales haciendo referencia a otro aspecto sustancial que constituye y determina el proceso educativo. Hace alusión sobre los contenidos curriculares y las condiciones de acceso y calidad académica en las instituciones educativas:

[...] el aporte desde el sistema educativo supone el abordaje de algunos temas en los currículos de las instituciones, pero no se limita a ello. Esta recomendación debe leerse en complemento con las recomendaciones del tema de transformación de los territorios que se refieren a garantías de acceso y calidad de la educación para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el país, en el marco de garantías plenas de sus derechos y en la búsqueda de enfrentar la inequidad. (CEV, 2022b, p. 884)

Finalmente, para ampliar y precisar los postulados de la CEV frente al sector educativo se requiere contrastar y profundizar los anteriores enunciados con las recomendaciones específicas a mediano y corto plazo que señala la Institución en el numeral 8.1 titulado “Educación para la formación de sujetos que vivan en paz”. En este acápite se detallan de manera particular algunas de las ideas citadas previamente, dirigidas ahora de manera puntual al sector encargado de la educación, en este caso el Ministerio de Educación Nacional y las respectivas Secretarías de Educación certificadas. Al respecto, en lo correspondiente a las recomendaciones a corto plazo señala lo siguiente:

[...] promover al interior de las instituciones educativas el desarrollo de pactos para la paz, de manera que se promueva la diversidad, la pluralidad, el cuidado de la vida y la igualdad de dignidades, con participación de

diferentes actores de las comunidades e instituciones educativas. Garantizar que en su desarrollo se hagan reflexiones sobre los valores que permiten la convivencia y se plasmen compromisos por la igualdad de género, la desestructuración del patriarcado y el rechazo a cualquier tipo de discriminación y estigmatización. Con base en los pactos que se hagan a nivel territorial, elaborar y firmar un pacto educativo nacional como compromiso desde la educación en la construcción de paz. (CEV, 2022b, p. 888)

Se valoran, entonces, incorporaciones que resultan novedosas en contraste con la normatividad previamente citada, tales como el desarrollo de los pactos para la paz en las instituciones educativas ya que suponen una vivencia práctica de los discursos suscitados alrededor de la paz. Se busca trascender el ámbito meramente de la prevención y la promoción, o el simple campo formativo o instruccional, hacia escenarios de materialización experiencial y mecanismos vinculados a la resolución pacífica de conflictos, que en este caso resultan también cercanos a los planteamientos de la justicia escolar restaurativa, aspecto que se puntualiza en las recomendaciones a mediano plazo así:

Dar pautas desde las Secretarías de Educación certificadas y acompañar a las instituciones educativas en la actualización participativa de sus manuales de convivencia, incorporando enfoques restaurativos de resolución de conflictos y una concepción de convivencia democrática sobre los principios de corresponsabilidad, solidaridad, reconocimiento y justicia. (CEV, 2022b, p. 888)

También se valora como relevante la referencia sobre el cuidado de la vida y la enunciación específica del patriarcado como una estructura que es necesario desarticular: “las nociones construidas alrededor de la mujer, amparadas por el sistema patriarcal (...) [están] relacionadas con su lugar en el mundo y de paso con los actos violentos que contra ellas se cometen” (Goite et al., 2017, p. 117). Por último, para dar desarrollo y continuidad a lo sustentado previamente, la Comisión convoca en las recomendaciones a mediano plazo para que además de las entidades, instituciones y comunidades educativas mencionadas se cuente con el concurso de expertos del orden nacional e internacional y se proceda a:

[...] realizar los ajustes normativos, institucionales y presupuestales necesarios para que el sistema educativo implemente una estrategia pertinente y efectiva para la formación de sujetos capaces de vivir en paz con énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales y educación en derechos

humanos, que incluya enfoques interculturales, de género y de derechos de las mujeres. (CEV, 2022b, p. 887)

A partir de lo expuesto, se proponen varias recomendaciones relacionadas con la revisión y ajuste de las propuestas educativas existentes alrededor de la transformación cultural y los diferentes ejes temáticos que sugiere la Comisión, alrededor de aspectos tales como, la igualdad, diversidad, pluralidad, y la comprensión de los impactos del conflicto, así como, las expresiones de afrontamiento y resistencia que surgieron al respecto.

De otro lado, también se otorga relevancia a la inclusión en los procesos pedagógicos de los contenidos correspondientes del Informe Final y las herramientas tecnológicas transmedia que se encuentran incorporadas en su legado, las cuales se constituyen en un insumo para el abordaje del conflicto armado en la escuela; pero que, requieren a la vez, de una propuesta evaluativa innovadora, en donde se realice una valoración continua de la cultura de paz en la comunidad educativa, al tiempo que se reconozca el enfoque intercultural y de género en este proceso (CEV, 2022b, p. 887).

Para concluir, otro de los actores educativos que se visibiliza en las recomendaciones de la Comisión, es el correspondiente a los docentes, docentes orientadores, directivos docentes, y educadores no formales, que en su rol individual o de colectividades y comunidades de aprendizaje, es reconocido en cuanto a aspectos asociados a su formación y actualización profesional, específicamente “...en torno a temas como la convivencia, la promoción de los derechos humanos, la paz, la memoria y la verdad” (CEV, 2022b, p. 888); al tiempo que, se fundamenten los respectivos enfoques de derechos humanos, género y derechos de las mujeres.

Todo lo anterior, en el entendido de las recomendaciones de la CEV para el sector educativo, supone un compromiso institucional, colectivo y personal, que sitúa la educación como parte de la transformación cultural hacia la paz, y que se integra adicionalmente a otros campos como la gestión cultural, la comunicación, las iglesias y las comunidades de fe; en tanto que, entidades sobre las cuales se refiere este apartado del capítulo de recomendaciones del Informe Final, en donde se considera que debe ser motivo de deliberación y apropiación.

Referencias

Arias, L. (2016). Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. En ORTEGA, P. (Ed.). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 243-262). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* número 114 del 4 de julio de 1991. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>

Casas-Casas, A.; Salamanca, M.; y Otoya, A. (2009). *Educación para la paz: experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022a). *Convocatoria a la PAZ GRANDE. Declaración de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Informe Final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022b). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia. Informe final. Hay futuro si hay verdad*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>

Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Colombia%20Nuevo%20Acuerdo%20Final%2024%20Nov%202016_o.pdf

Goite, M; Ruiz, A.; y Trujillo, J. (2017). Femicidio: La construcción de una definición. En Huertas, O. (ed.). *Femicidio y educación* (pp. 99-137). Universidad Nacional de Colombia.

Herrera, M.; y Pertuz, C. (2016) Cuento para no olvidar, En ORTEGA, P. (Ed.). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp.187-219). Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, G. (2014). *Guerras, memoria e historia*. La Carreta Editores.

Normatividad

Decreto 1038 de 2015. (2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz [en línea]. *Diario Oficial* 49522, 25 de mayo de 2015. Presidencia de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Ley 115 de 1994. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Congreso de la República. http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1448 de 2011. (2011) Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones [en línea]. *Diario oficial* No. 48.096, 10 de junio de 2011. Congreso de la República. http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html

Ley 1620 de 2013. (2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar [en línea]. *Diario Oficial* No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. Congreso de la República. http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Ley 1732 de 2014. (2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* No. 49.261 de 1 de septiembre de 2014. Congreso de la República. https://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html

Ley 975 de 2005. (2005). Por la cual se dictan medidas para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario oficial* No. 45.980, julio 25 de 2005. Congreso de la República.



Sobre la revista

Enfoque y alcance

La *Revista Ciudad Pazando* del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). Es una revista electrónica e impresa con periodicidad semestral que publica los resultados de investigación, revisión y reflexión la comunidad académico-científica en el área de las Ciencias Sociales y Humanas. Su primer número fue publicado en 2008, por lo que cuenta con más de doce años de periodicidad ininterrumpida.

Ciudad Pazando tiene con objeto difundir el conocimiento, el ejercicio académico, la investigación y la reflexión que desde la pluralidad de perspectivas se puede realizar sobre los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales conducentes a la apertura de espacios de democracia y tolerancia a través de la difusión escrita de las ideas. De esta manera, después de una década de trabajo editorial y académico la RCP se ha consolidado como una de las revistas científicas más reconocidas en temas de paz, conflicto, democracia y promoción de una cultura de derechos humanos.

La RCP tiene como público objetivo a toda la comunidad académica interesada en el trabajo investigativo propio de las Ciencias Humanas y Sociales, con preferencia en temas de memoria, ciudadanía, territorio, conflicto, pedagogía y paz. Como eje articulador de la discusión académica, la revista ha buscado que las reflexiones y presentaciones de tópicos tengan los más altos estándares de calidad y pertinencia con el ánimo de contribuir en el aporte a nuevas perspectivas sobre los temas de los que se ocupa.

Approach and Reach

The Journal *Ciudad Pazando* is an electronic and printed journal published every six months by the Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). It shows the results of researches, reviews and reflections relative to academic-scientific community interests. The first edition was published in 2008, and it has been published uninterruptedly for more than twelve years.

Ciudad Pazando aims to spread knowledge from the plurality of perspectives on social, political, economic and cultural areas that lead to the opening of democratic spaces in the writing scene. Thus, after a decade of editorial, academic and intellectual work, RCP has established itself as one of the most recognized scientific journals on issues of peace, conflict, democracy and promotion of human rights culture.

The RCP's target is the academic community around the research work in topics relative to human and social sciences, with preference on issues of memory, cityzenchip, territory, conflict, pedagogy and peace. Also the magazine has looked for its legitimacy by ensuring high quality contents and contextual relevance in order to contribute to science and scientists.

Indexación

En la actualidad, la RCP se encuentra correctamente catalogada en las bases y directorios de indexación e indización: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico - REDIB; Directory of Open Access Journals - DOAJ; el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal - Latindex; La Red de Bibliotecas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; y el Repositorio para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - REPAZUD.

Directrices para los autores

La Revista Ciudad Pazando (RCP) del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD) es una publicación académica enfocada en las Ciencias Sociales y Humanas e indexada por autoridades editoriales. Por ello, para hacer una clasificación idónea y presentar contenidos de alta calidad se tienen en cuenta los siguientes aspectos.

Contenido

1. Página de identificación
2. Formato de autorización y garantía de primera publicación
3. Manuscrito

1. Página de identificación

La página de identificación debe ser un archivo separado del corpus del artículo (manuscrito). Este debe enviarse en formato Microsoft Word, con márgenes simétricos de 2,54cm, fuente Times New Román tamaño 12, interlineado 1,5, texto justificado, sin espacios entre cada párrafo y debe contener la siguiente información:

a) Sobre los autores

Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores (la RCP acepta un máximo de 4 autores por cada artículo), formación académica, filiación (es) institucional (es) (cargo y nombre de la universidad u organización en donde desempeñan su trabajo y país donde se encuentra), correos institucionales y sus códigos de identificación ORCID (un código para cada uno de los autores). Esta información no debe superar las 60 palabras por persona.

b) Sobre la sección a la que aplica

El autor debe especificar en cuál de las distintas secciones de la RCP desea postular su artículo:

- **Dossier.** Espacio donde se presentan resultados originales e inéditos de investigación o investigaciones que se encuentra en curso y tratan temas vigentes especialmente en temas de paz, conflicto, memoria, territorio, derechos humanos, género, ciudadanía, democracia y pedagogía.
- **Voces otras.** En esta sección se publican artículos, ensayos, ponencias o reflexiones que guardan relación con las líneas de investigación del IPAZUD: Territorio y Desarraigos; Memoria y Conflicto; Ciudadanía y Democracia; y Derechos Humanos y Equidad de Género. Asimismo, acepta trabajos sobre temas de coyuntura de la realidad nacional e internacional, desarrollados por jóvenes investigadores que estén culminando su pregrado o iniciando estudios posgraduales.
- **Pensando regiones.** Espacio que presenta reflexiones, debates y aportes realizados desde diferentes regiones del territorio colombiano, siempre relacionados con la construcción de paz y la promoción de una cultura de Derechos Humanos.
- **Reseña.** De textos o libros de interés académico y de actualidad en el campo de las ciencias sociales y humanas. En lo posible las reseñas deben ser tanto reconstructivas (dar cuenta de la estructura y contenidos básicos del texto reseñado) como críticas; es decir, procurar un análisis o balance de las tesis y los contenidos del texto reseñado (autor, título, fecha, ciudad, editorial y páginas totales). Además, debe tratarse de novedades bibliográficas en el ámbito académico (publicadas, máximo, en los últimos dos años). La RCP estipula que la extensión de las reseñas debe estar comprendida entre 2000 y 3000 palabras. Por todo lo demás, se apeg a los parámetros establecidos para los artículos de investigación descritos más adelante en: 3. Manuscrito - a) Manual de forma del artículo.

c) Sobre el tipo de artículo

Los autores/as deben especificar qué tipo de artículo está presentando a la RCP, según la siguiente clasificación de Publindex Minciencias:

- **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidada revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

2. Formato de autorización y garantía de primera publicación

Se debe diligenciar y anexar al envío del trabajo de investigación el *Formato de autorización y garantía de primera publicación* de su artículo. Este se encuentra en la página web de la RCP en la pestaña *Normas de Publicación*.

3. Manuscrito

La RCP del IPAZUD, está dirigida a la comunidad científica, académica y sociedad en general interesada en divulgar los resultados de sus trabajos de investigación y profundización a nivel regional, nacional e internacional. Por ello, los artículos deben estar escritos en un lenguaje accesible a públicos de diferentes disciplinas y preferiblemente se espera que sean resultado de un proceso de investigación culminado o en curso, en el que se evidencie los aportes a la discusión actual de las Ciencias Sociales y Humanas.

a) Manual de la forma del artículo

- **Longitud del artículo.** Los artículos enviados a la RCP deben tener una extensión mínima de 6.000 y máxima de 8.000 palabras incluyendo el resumen y las referencias.
- **Fuente y tamaño.** El texto, las tablas, figuras e ilustraciones deben presentarse en fuente Times New Román punto 12.
- **Interlineado y posición del párrafo.** El documento debe tener un interlineado de 1,5 con el texto de los párrafos justificado, sin sangrías ni espacios entre estos últimos.
- **Títulos.** La RCP considera tres jerarquías diferentes para los títulos de un artículo de investigación:
 - Primer nivel: se escribe con mayúscula inicial, centrado, en negrita y tamaño de la fuente punto 12.
 - Segundo nivel: se escribe con mayúscula inicial, alineado a la izquierda, en negrita y con tamaño de la fuente punto 12.
 - Tercer nivel: se escribe con mayúscula inicial, alineado a la izquierda en negrita, cursiva y con tamaño de la fuente punto 12.
- **Notas al pie de página.** Las notas explicativas al pie de página deben evitarse en lo posible y sólo ser utilizadas cuando es completamente necesario. En todo caso, de usarse deben presentarse en fuente Times New Román punto 10, interlineado sencillo (1,0) y texto justificado sin espacios entre párrafos.
- **Abreviaturas.** Para el uso de estas se recomienda a los autores/as hacerlo con moderación para no ir en detrimento de la calidad estética y narrativa del artículo. Asimismo, estas deben ser definidas la primera vez que aparecen en el texto y ser usadas siempre en lo sucesivo para referirse al término respectivo. No deben utilizarse abreviaturas cuando se inicia una oración o párrafo, en un título o subtítulo o en el resumen del artículo mientras sea posible.
- **Figuras y Tablas.** Estas deben anexarse a lo largo del desarrollo del artículo según las directrices de la American Psychological Association (APA), 7.º edición. En el apartado de *Nota* (escrito en fuente Times New Román punto

10, interlineado sencillo y alineado a la izquierda), el autor debe especificar el contenido de la figura/tabla de tal manera que el lector obtenga toda la información necesaria para su comprensión. Asimismo, la Nota tiene que contener los datos de origen y en caso de que esta sea creación original de los autores/as debe ser referida como "Fuente: elaboración propia" como última línea.

- **Referencias.** La RCP utiliza el estilo de citación y referencias de APA 7.ª edición.

b) Manual de forma del artículo

- **Título/Title.** El artículo debe estar encabezado por el título en español e inglés y debe incluir concepto o eje clave del artículo, la temporalidad y el espacio donde se desarrolla (no debe exceder las 15 palabras, ni tener menos de cinco).
- **Resumen/Abstract.** El artículo debe contener un resumen analítico en español e inglés que no supere las 150 palabras en ninguno de los idiomas. Este debe incluir claramente el problema de investigación, la metodología empleada, los resultados obtenidos y, en caso de ser necesario, los elementos más relevantes de la discusión.
- **Palabras clave/Key words.** El resumen y abstract debe ser seguido por una serie de palabras clave en español e inglés (mínimo cuatro y máximo seis). Estas serán listadas en orden alfabético, y deben ser conceptos que se desarrollen en el artículo y que contribuyan a ubicarlo temáticamente. Además, deben ser tomadas del tesoro de la UNESCO.
- **Introducción.** En esta parte se hace una presentación al tema a desarrollar, la descripción del problema o la pregunta de investigación a resolver, así como una presentación de las secciones o apartados en las que estará dividido el texto.
- **Marco teórico y conceptual.** Este aparte presenta el fundamento teórico de la investigación con relación al planteamiento y la pregunta problema.
- **Metodología.** Describe detalladamente el enfoque y modelo de investigación implementados para responder a la pregunta problema, de tal manera que esta pueda ser posteriormente replicada. Esta sección aún no presenta los resultados de artículo.
- **Desarrollo.** Este apartado representa el corpus textual del artículo y enmarca todo el desarrollo y construcción teórica que los autores consideran necesaria para la posterior presentación de los resultados de la investigación.
- **Hallazgos.** Esta sección presenta en orden de importancia cada uno de los resultados que ayudan a responder a la pregunta problema de la investigación. No se discute ni supone alrededor de ellos, solamente se presentan al lector.
- **Discusión de resultados.** Aquí se responde a la pregunta problema de la investigación discutiendo la relevancia de los resultados y exponiendo cómo estos se suman a investigaciones previas y también cómo generan nuevo conocimiento. Es necesario que los autores delimiten los alcances de su trabajo y presenten las posibilidades que abren los resultados obtenidos a futuras investigaciones.
- **Conclusiones.** Se debe cerrar el artículo en coherencia con los planteamientos del inicio, mostrando al lector cuál fue la respuesta a la investigación y el aporte más significativo del artículo a la comunidad académica. No obstante, las conclusiones no pueden recomendar, extrapolar ni declarar algo que se encuentre por fuera de los límites de la investigación.
- **Referencias.** Al final del artículo debe aparecer la lista de referencias completas que se utilizaron en la elaboración del contenido; toda cita realizada en el texto debe estar respaldada por una referencia. Las referencias bibliográficas y citaciones deben incorporarse al texto siguiendo la modalidad APA 7ma edición.

Guideline for authors

The Journal *Ciudad Pazando*¹ (RCP) of the Institute for Pedagogy, Peace and Urban Conflict of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas² (IPAZUD) is an academic publication focused on Social and Human Sciences and indexed by editorial authorities. Therefore, in order to make a suitable classification and to present high quality contents, the following aspects are taken into account:

Content

1. Identification page
2. Authorization and First Post Guarantee
3. Manuscript

1. Identification page

The identification page must be a separate file from the article's corpus (manuscript). This must be sent in Microsoft Word format, with symmetric margins of 2.54cm, Times New Roman font, size 12, line spacing 1.5, justified text, without spaces between each paragraph and must contain the following information:

a) About Authors

Authors' full name (RCP accepts maximum 4 authors for article), academic background, institutional affiliation (s) (position and name of the university or organization where they/he/she works and location of it), institutional emails and their ORCID identification codes (one code for each author). This information should not exceed 60 words per author.

b) About the section the author applies to

The author (s) must specify which section of the RCP would like to submit the article. The options are:

- **Dossier:** In here, original and unpublished results of researches (finished and in progress) are presented. The topics are usually issues of peace, conflict, memory, territory, human rights, gender, citizenship, democracy and pedagogy.
- **Voces Otras/Other voices.** In this section, articles, essays, presentations or reflections related to the research lines of the IPAZUD are published: Territory and Uproots; Memory and Conflict; Citizenship and Democracy; Human Rights and Gender Equity. Likewise, this section accepts papers about current issues of national and international reality, developed by young researchers who are completing their undergraduate or starting postgraduate studies.
- **Pensando Regiones/Thinking about Regions.** In here, reflections, debates and contributions made from different regions of the Colombian territory are presented. The topics are always related to peace construction and promotion of Human Rights culture.
- **Review.** In this part, books or texts from the field of social sciences are reviewed. This reviews should be reconstructive (taking into account the structure and basic contents of the book) and critical, it means, the proposal must seek the balance between the contents of the reviewed text (author, title, date, city, publisher and total pages) and his/her/their professional opinion about it. Also the chosen text must be considered a bibliographic novelty (published, maximum, in the last two years). The RCP stipulates that the length of the reviews must be between 2000 and 3000 words. For all the rest, it adheres to the parameters established for the research articles described later in: 3. Manuscript – a) Article Manual

c) About the Article Type

Authors must specify what type of article they are submitting to the RCP, according to the Publindex Minciencias classification:

- **Scientific and Technological Research Article.** It is a document that presents, in detail, the original results of completed research projects. The structure usually contains four important sections: introduction, methodolo-

1 For the acronym in Spanish Revista Ciudad Pazando

2 For the acronym in Spanish Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- gy, results and conclusions.
- **Reflection article.** It is a document that presents the results of finished researches from the analytical, interpretative and critical author perspective about a specific topic and using original sources.
- **Review article.** Is the resulting document from a completed research (published or unpublished) about science and technology. In here, the results are analyzed, systematized and integrated to show progress and development trends. It involves the careful using of a bibliographic review (at least 50 references).
- **Short article.** It is a brief document that presents preliminary or partial original results of a scientific or technological research, which generally require fast diffusion.
- **Case report.** It is a document that presents a study results in order to show technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic review of the literature on analogous cases.
- **Topic review.** It is the resulting document from the critical review of literature about a particular topic.

2. Authorization and First Post Guarantee

Remember to fill out and attach the *Authorization and First Post Guarantee* form to the submission of your research paper. This can be found on the RCP web page in the Publication Guidelines tab.

3. Manuscript

The Scientific Journal Ciudad Pazando adhering to the IPAZUD, is aimed at the academic community and society in general interested in spread the results of their research works that involves regional, national and international level.

Therefore, articles should be written in accessible language to audiences from different disciplines and preferably it should be the result of research process completed or in progress, that contribute to the current academic discussion.

a) Article Manual

- **Article length.** Articles submitted to the CPR should have a minimum length of 6,000 and a maximum of 8,000 words including the abstract and references.
- **Font and size.** Text, tables, figures and illustrations should be presented in Times New Roman font, point 12. Line spacing and paragraph position. The document must have a 1.5 line spacing with paragraphs justified, without indentations or spaces between them.
- **Titles.** The CPR considers three different hierarchies for the titles of research articles:
First level: it is written with initial capital letter, centered, bold and font size 12.
Second level: it is written with initial capital letter, aligned to the left, bold and font size 12.
Third level: it is written with initial capital letter, aligned to the left, bold, italic and font size 12.
- **Footnotes.** Explanatory footnotes should be avoided as much as possible. However, if they are used, they should be presented in Times New Roman font, point 10, single spacing (1.0) and justified text with no spaces between paragraphs.
- **Abbreviations.** Is recommended not to use abbreviations for the aesthetic and narrative quality of the article. However, if the authors must, it should be defined as soon it appears in the text and always be used thereafter to refer to the respective term.
- **Abbreviations.** Should not be used at the beginning of a sentence or paragraph, in a title or subtitle, or in the summary.
- **Figures and Tables.** These should be added to the article according to the guidelines of the American Psychological Association (APA), 7th edition. In the Note section (written in Times New Roman font, point 10, single spaced and aligned to the left), the author must specify the content of the figure/table for the reader to obtains all the necessary information. Likewise, the Note must contain the source data and if it is an original creation of the authors, it must be referred as "Source: own elaboration".
- **References.** The CPR uses the APA 7th edition citation and referencing style.

b) Article Form

- **Title.** The article must be headed by the title in Spanish and English and must include the axis of the article, the temporality and the space where it was developed (it must not exceed 15 words, nor have less than five).
- **Abstract.** The article should contain an analytical summary in Spanish and English inferior to 150 words in either language. It should clearly include the most relevant elements of the discussion like the research problem, the

methodology applied and the results obtained.

- **Key words.** It is a list of words related to the central topic that contribute to locate the article conceptually speaking. These words must be listed in alphabetical order in both Spanish and English (minimum 4 and maximum 6). In addition, these words should be taken from the UNESCO thesaurus.
- **Introduction.** It is a presentation of the topic to be developed, the description of the problem or the research question to be solved, as well as involves a presentation of the text's sections.
- **Theoretical and conceptual framework.** This section presents the theoretical basis of the research in relation to the problem statement and the research question.
- **Methodology.** It describes the research approach and model implemented to answer the problem question, so it can be subsequently replicated. This section does not present the results of the article, only the ways taken to it.
- **Development.** This section is the article corpus and includes all the theoretical and practical sources that give a frame for the posterior presentation of the results.
- **Findings.** This section presents the results of applying a methodology that answers the research problem question. No discussion or assumptions are made about these results, they are presented to the reader only as a description.
- **Results Discussion.** The research problem question is answered by discussing the relevance of the results. It is necessary for the authors to delimit the reach of their work and present the possibilities that the results obtained give to future researches.
- **Conclusions.** The article should be closed in coherence with the approaches at the beginning, showing the reader what was the response to the research and the most significant contribution of the article to the academic community. However, the conclusions cannot recommend, extrapolate or state something that is outside the limits of the research.
- **References.** The complete list of references used in the elaboration of the content should appear at the end of the article; every quote made in the text should be supported by a reference. Bibliographic references and citations should be incorporated into the text following the APA 7th edition.

Citas y Referencias Bibliográficas

Como se mencionó anteriormente, el formato de citas y referencias aceptado por la Revista Científica Ciudad Pazando, se apega a las directrices estipuladas por la American Psychological Association (APA) séptima edición; siendo, en todo caso, una adaptación funcional de las mismas. Aquí se exponen algunos lineamientos y ejemplos generales. Recuerde que las citas textuales que sobrepasen las 40 palabras deben colocarse en formato de cita larga, y asimismo la lista de referencias debe presentarse en estricto orden alfabético.

Para acceder a toda la información referente al tema, se recomienda al autor consultar el *Manual de Citas y Referencias Ciudad Pazando*, que se encuentra alojado en la página web oficial de la Revista: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/index>.

Libro de un solo autor

- *Cita dentro del texto:* (Kaldor, 2001, p.23)
- *Referencia:* Kaldor, M. (2001) *Las nuevas guerras*. Tusquets.

Libro de dos autores

- *Cita dentro del texto:* (González y Bolívar, 2002, pp. 35-37).
- *Referencia:* González, F. y Bolívar, I. (2002) *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Antropos.

Libro de tres o más autores

- *Cita dentro del texto:* (García et al, 2013, p. 130)
- *Referencia:* García, R., Buendía, H., Medina, M., Zuluaga, J., Uprimny, R., Sánchez, N., Ramírez, S., Giraldo, F. y Pardo, A. (2013) Entre Uribe y Santos. *La hora de la paz o la solución imposible de la guerra*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Capítulo de libro

- *Cita dentro del texto:* (Jaramillo, 2012, p. 124)
- *Referencia:* Jaramillo, J. (2012). Representar, narrar y tramitar institucionalmente la guerra en Colombia: una mirada histórica: hermenéutica a las comisiones de estudio sobre la violencia. En García, R., Jiménez, A. y Wilches, J. (eds.), *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp. 121-136). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Artículo de revista

- *Cita dentro del texto:* (Arbeláez, 2001, p. 20)
- *Referencia:* Arbeláez, M. (2001). Comunidades de paz del Urabá Chocoano. *Controversia*, 177(1), 11-40.

Documentos de internet

- *Cita dentro del texto:* (Rodríguez, 2002)
- *Referencia:* Rodríguez, F. (2002) *Fukuyama y Huntington en la picota*. <http://nodulo.org/ec/2002/no09p07.htm>

Artículo de prensa

- *Cita dentro del texto:* (Sánchez, 2017)
- *Referencia:* Sánchez, N. (27 de sept de 2017). La miseria de los indígenas desplazados en Bogotá. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/la-miseria-de-los-indigenas-desplazados-en-bogota--714796/>

Tesis o trabajos de grado

- *Cita dentro del texto:* (Hernández, 2006, pp. 14-15)
- *Referencia:* Hernández, M. (2006). *Sociedad civil, formación de redes e inventarios de paz. Diplomatura de Cultura de paz*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Proceso de evaluación

Proceso de evaluación por pares

Todos los artículos serán sometidos a detección de plagio por medio de la herramienta Turnitin. Si el resultado es alto (más de 22%), el artículo no comenzará proceso de evaluación y el autor será notificado y tendrá acceso al resultado de análisis de la herramienta.

Los manuscritos no comenzarán proceso editorial, o serán devueltos a sus autores para modificaciones si:

- El tema no corresponde al campo temático de la revista.
- No emplea el tipo de referencia y citación American Psychological Association (APA) séptima edición.
- No se envía el escrito en el soporte requerido (formato Microsoft Word).
- El autor(es) han publicado en el último año en la Revista.
- No envía el formato de autorización y garantía de primera publicación.
- No cumple con las Normas de Publicación.

El proceso de evaluación comienza con la revisión de los lineamientos y de su pertinencia temática por parte del Comité Editorial. Si el documento cumple se envía a evaluación por pares:

- Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
- En caso de conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
- Desde la aceptación, los evaluadores cuentan con quince (15) días calendario para emitir su concepto.
- Terminado este tiempo, el evaluador envía su concepto al equipo editorial. El par académico puede aprobar, sugerir modificaciones o rechazar. En caso de sugerir modificaciones en el artículo como condición para su publicación, se le enviará el concepto a los autores y una vez estos envíen la versión corregida, el editor será el responsable de verificar y revisar si las modificaciones fueron hechas.
- El gestor editorial se encarga de informar al autor o autores las notificaciones realizadas por el evaluador, y ellos deberán en un tiempo establecido por el equipo editorial ajustar el manuscrito.

Finalmente, una vez contrastados los cambios por el equipo editorial, el artículo es aprobado para publicación y el autor es notificado.

Tiempo estimado del proceso de evaluación

El tiempo estimado de media, respecto al proceso de arbitraje y veredicto final, es de 31 días calendario desde la postulación del documento a través del Open Journal System de la RCP.

Porcentaje de aceptación

En el periodo que abarca el año 2021 (ediciones 14.1 y 14.2), la RCP aceptó publicar un 33% del total de los artículos postulados para evaluación por pares externos.

Ética y buenas prácticas de publicación

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Centro de Investigaciones Científicas (CIDC) y el comité editorial de la Revista, con el propósito de mantener la calidad científica y académica de las publicaciones, establece los siguientes principios éticos, promulgados por el Committee on Publications Ethics - COPE, así como por los estándares éticos y legales del *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) séptima edición*. Estas buenas prácticas deben ser llevadas a cabo tanto por los autores, el comité editorial y la institución.

Responsabilidades de los autores

- En caso de ser necesario, el autor debe presentar en el artículo la información pertinente (organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.) que autoriza su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento.

- Declarar la originalidad del manuscrito, hacer uso de la información como lo demanda los derechos de autor (Decisión Andina 351 de 1993).
- En caso de ser necesario, se debe garantizar que los estudios realizados en humanos u otras especies cumplan con la normatividad nacional e internacional. Para tal fin, debe presentar la prueba de consentimiento informado o aval del comité de ética.
- En caso de presentar más de un artículo a la convocatoria en desarrollo, solo se tendrá en cuenta uno, el cual será elegido por el autor.
- De acuerdo a las normas del proceso editorial, solo se podrá publicar un artículo por autor en cada volumen.
- El artículo presentado a la convocatoria en desarrollo, no será sometido a otras revistas ni en otro medio impreso o electrónico. En consecuencia, el autor o autores, asumirán personalmente las sanciones legales que generen la vulneración a lo anterior.

Declarar cualquier posible conflicto de interés

- El autor debe advertir al comité editorial sobre cualquier error significativo en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.
- En caso de detectarse plagio, suplantación de información u omisión de la misma, el autor está obligado a retractarse públicamente y, dependiendo de la gravedad de la falta, se estimará el retiro o corrección de la publicación.

Responsabilidad del Comité Científico – Editorial

El comité científico-editorial de la RCP actúa objetivamente en el desempeño de sus labores, evitando cualquier tipo de discriminación motivada por razones de género, sexo, religión, condición étnica o ubicación geográfica de los autores.

Establece procesos claros y transparentes para los casos de denuncia de tipo ético o de conflicto de interés. Todos los reclamos serán estudiados y se permitirá a los autores responder a ellos en un plazo razonable.

Asegura la confidencialidad de la información y de los procesos editoriales. Asimismo, evita publicar artículos que presenten las siguientes irregularidades:

- Conflicto de interés.
- Que no sean originales.
- Falsifiquen o adulteren la información.
- Publicación fragmentada.
- Con plagio o autoplagio.
- Exceso de autocitas (10 - 15%) y referencias no citadas.
- Las publicaciones de los miembros del comité editorial y el comité científico están restringidas.

Responsabilidad de la institución editora

El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas velarán por la ejecución de buenas prácticas éticas y editoriales en todas sus publicaciones.

Identificación de comportamiento no ético

Si se detecta una mala conducta ética, la denuncia debe estar apoyada en pruebas suficientes que permitan iniciar el proceso de investigación. Se debe seguir el debido proceso, así como mantener los criterios de confidencialidad de la información. El comité científico-editorial de la RCP finalizará el proceso con una decisión que será informada al autor o autores implicados y se tomarán las medidas pertinentes para la resolución del caso. A continuación, se presentan las medidas preventivas en el caso de faltas leves y/o graves:

Leves: Las faltas menores serán tratadas directamente con el autor para que en un plazo establecido responda a las acusaciones.

Graves: Las faltas graves pueden requerir algunas de las siguientes acciones:

- Informar sobre la mala conducta y tomar medidas para evitar errores futuros.
- Publicación de notificación formal detallando la mala conducta.
- Publicación editorial que detalla el comportamiento no ético.

- Carta formal al autor y a la institución financiadora.
- Retracción formal o retiro del artículo, previa información al autor, servicios de indexación y lectores de los motivos de la decisión.
- Informar sobre el caso y el resultado a una organización profesional o autoridad superior para una mayor investigación y acción.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto y gratuito a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. De igual manera, los autores que quieran publicar en la RCP pueden hacerlo de manera completamente gratuita.

Sponsors

Institución Editora: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, su Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - CIDC y el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD.

Lugar de Edición: Bogotá - Colombia

PBX: (057)(1) 3239300 - 3238400 Ext. 1337

Dirección: Carrera 7 N. 40-53 Piso 3

Contacto: Jefferson Arley Díaz Mesa

Correo Electrónico: revciudadpazando.ud@correo.udistrital.edu.co

Portal Web Revista Ciudad Pazando: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz>

Equipo Editorial - Revista Ciudad Paz-ando

Dirección:

David Rafael Navarro Mejía

Director del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano – IPAZUD y de la Revista Científica Ciudad Pazando – RCP de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciado en Lingüística y Literatura de la misma Universidad. Ph.D. en Ciencias de la Información – Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid y Especialista en Opinión Pública de la Pontificia Universidad Javeriana. Es además docente titular del área de humanidades de la Facultad Tecnológica y miembro del grupo de investigación “Lenguaje y Tecnología” clasificado en categoría (A) por Minciencias (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia). Cuenta también con varios textos publicados por la Universidad y realiza periódicamente crítica de libros.

Correo: drnavarrom@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7709-0273>

Editor:

Jefferson Arley Díaz Mesa

Coordinador de la Línea de Investigación Memoria y Conflicto y editor de la Revista Científica Ciudad Pazando - RCP del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD. Es Licenciado en Educación Artística, candidato a Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y co-creador del Semillero de Investigación SEMUS de la misma universidad.

Correo: jeadiazm@correo.udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2896-4541>

Diagramadora:

Ana María Ardila Castro

Coordinadora del área de Comunicaciones del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IPAZUD. Es Licenciada en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y candidata a Magíster en Comunicación y Medios de la Universidad Nacional de Colombia.

Correo: amardilac@correo.udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9409-2265>

Corrección de estilo y traducción:

Cindy Marcela Sierra Rivera

Asistente de Investigación del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IPAZUD. Es Socióloga de la Universidad Externado de Colombia y cuenta con amplia experiencia en estudios rurales, investigación social y edición de textos.

Correo: cmsierrar@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8881-2657>

Stephania Miranda Zacipa

Asistente de Investigación del Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – IPAZUD.

Correo: smirandaz@correo.udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7390-683X>